



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana
Patrícia Alas Barradas na Cooperativa de Prestação de Serviços à Infância CRL -
Coopberço**

1

Ana Patrícia Alas Barradas

Orientadora: Professora Doutora Maria Assunção Folque

Setembro de 2011

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Estágio

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Patrícia Alas Barradas na Cooperativa de Prestação de Serviços à Infância CRL - Coopberço

Ana Patrícia Alas Barradas

Orientador: Professora Doutora Maria Assunção Folque

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Patrícia Alas Barradas na Coopberço - Cooperativa de Prestação de Serviços à Infância, CRL

Resumo

O presente relatório final é constituído por sete capítulos. O primeiro e o segundo capítulos apresentam a história e as características da Coopberço e uma análise dos fundamentos da acção educativa, da organização e caracterização dos espaços, dos grupos, do tempo e do meio institucional das duas salas onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada (PES).

Os capítulos três, quatro, cinco e seis revelam as principais aprendizagens efectuadas ao longo do ano na PES I e na PES II. Durante a PES I o tempo de intervenção nos contextos de creche e de jardim-de-infância foi de apenas uma manhã por semana, em cada um deles. Por outro lado, a PES II teve a duração de seis semanas em creche e de dez semanas em jardim-de-infância.

O capítulo sete deste relatório contém uma reflexão das maiores dificuldades e das oportunidades de aprendizagem que estas favoreceram.

Supervised Teaching Practice on Preschool Education accomplished by Ana Patrícia Alas Barradas on Coopberço - Cooperativa de Prestação de Serviços à Infância, CRL

Abstract

This final paper consists of seven main subjects. The first and second subjects deal with the history and the characteristics of Coopberço and an analysis on the fundamentals involved in education and of the organization and characterization of the areas, group of children, routines and institutional environment of the two rooms in which the Supervised Teaching Practice (STP).

The third, fourth, fifth and sixth parts focus on the knowledge acquired throughout the year during STP I and STP II. During STP I the intervention period in nursery and kindergarten contexts happened once a week, in the morning, in each. On the other hand, STP II occurred for six weeks in nursery and ten weeks in kindergarten.

The seventh item on the paper deals with the biggest difficulties and learning opportunities that they favoured.

Índice Geral

Resumo.....	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral.....	v
Índice de Tabelas.....	vii
Índice de Imagens.....	viii
Índice de Anexos.....	viii
Introdução.....	9
Capítulo 1 - Caracterização da Instituição	
1. Breve História, Estatuto, Localização e Objectivos da Instituição.....	11
2. Caracterização dos espaços.....	13
3. Trabalho em equipa.....	15
a. - Creche.....	16
b. - Jardim-de-Infância.....	17
4. Trabalho com as famílias e com a comunidade.....	18
a. - Creche.....	20
b. - Jardim-de-Infância.....	21
Capítulo 2 - Concepção da Acção educativa	
1. Fundamentos da Acção Educativa.....	22
1.1 - Creche.....	23
1.2 - Jardim-de-Infância.....	26
2. Organização do Ambiente Educativo.....	30
2.1 Caracterização e Organização do Grupo.....	31
2.1.1 - Creche.....	33
2.1.2 - Jardim-de-Infância.....	42
2.2. Organização do Espaço.....	59
2.2.1 - Creche.....	60
2.2.2 - Jardim-de-Infância.....	63
2.3. Organização do Tempo.....	66

2.3.1 - Creche.....	67
2.3.2 - Jardim-de-Infância.....	68
Capítulo 3 - A Avaliação em Creche como elemento regulador da prática	
1. Considerações acerca do conceito de avaliação.....	71
2. Instrumentos de avaliação utilizados na Creche.....	72
2.1. Child Observation Record (COR).....	72
2.2 - Grelha de Levantamento das Actividades Desenvolvidas.....	76
2.3 - Escala de Envolvimento da Criança.....	78
3. A Avaliação e o Planeamento - Considerações Finais.....	81
Capítulo 4- A Importância da Escolha Adequada da Literatura Infantil em Jardim-de-Infância	
1. O que é literatura infantil?.....	84
2. Literatura Infantil - as escolhas adequadas.....	87
Capítulo 5 - Trabalhar em Metodologia de Projecto	
1. Fundamentação Teórica do Trabalho de Projecto.....	91
2. Grandes Sentidos do Projecto.....	92
3. Descritivo das Fases de Desenvolvimento do Projecto.....	94
4. Grandes Aprendizagens.....	97
Capítulo 6 - O Caderno de Formação.....	103
Capítulo 7 - As Dificuldades e as Aprendizagens	
1. A regulação de comportamentos nas intervenções em Creche e em Jardim-de-Infância.....	105
2. A Relação com os Pais.....	107
3. A Prática Supervisionada em Creche e em Jardim-de-Infância.....	108
4. A Utilização de Registos em Creche e em Jardim-de-Infância.....	109
Conclusão.....	112
Bibliografia.....	114
Anexos.....	116

Tabela 1 - Nomes e datas de nascimento das crianças da sala dos 12-24 meses.....	33
Tabela 2 - Avaliação do grupo dos 12/24 meses para a categoria “Sentido de Si Próprio”.....	36
Tabela 3 - Avaliação do grupo dos 12/24 meses para a categoria “Relações Sociais”...37	
Tabela 4 - Avaliação do grupo dos 12/24 meses para a categoria “Representação Criativa”.....	38
Tabela 5 - Avaliação do grupo dos 12/24 meses para a categoria “Movimento e Música”.....	38
Tabela 6 - Avaliação do grupo dos 12/24 meses para a categoria “Comunicação e Linguagem”.....	39
Tabela 7 - Avaliação do grupo dos 12/24 meses para a categoria “Exploração e Lógica Elementar”.....	39
Tabela 8 - Nomes e datas de nascimento das crianças da sala dos 3/4 anos.....	42
Tabela 9 - Ficha de Resultado do PIP.....	57
Tabela 10 - Rotina Diária do Berçário (Sala dos 0/12 meses e sala dos 12/24 meses)...67	
Tabela 11 - Rotina Diária da Sala dos 3/4 anos.....	68
Tabela 12 - Grelha de Levantamento de Actividades realizada no final da intervenção em PES I creche.....	77
Tabela 13 - Resultados das observações realizadas à luz da Escala de Envolvimento da Criança.....	81

Índice de Imagens

Imagem 1 - Planta do Berçário.....	60
------------------------------------	----

Imagem 2 - Aspecto geral da Sala de Berçário e da Sala dos 12/24 meses.....	61
Imagem 3 - Legos nas caixas da prateleira inferior.....	62
Imagem 4 - Cavalo de Balouço.....	63
Imagem 5 - Túnel.....	63
Imagem 6 - Planta do Jardim-de-Infância.....	63
Imagem 7 - Aspecto da Sala (letra G na legenda).....	64
Imagem 8 - Estante dos Livros.....	65
Imagem 9 - Aspecto do espaço exterior antes da realização do trabalho de projecto....	66
Imagem 10 - “Mapa de Presenças”.....	67
Imagem 11 - A visita do Cágado do S.....	70
Imagem 12 - O canteiro antes do projecto.....	102
Imagem 13 - O canteiro depois do projecto.....	102

Índice de Anexos

Anexo 1 - Projecto de Intervenção em Creche e em Jardim-de-Infância no Âmbito da PES II.....	116
Anexo 2- Excerto do Registo de dia 8 de Abril de 2011.....	122
Anexo 3 - Excerto do Registo de dia 27 de Abril de 2011.....	123
Anexo 4- Excerto do registo de dia 2 de Junho.....	124
Anexo 5 - Planificação de dia 29 de Março - Introdução do Mapa de Presenças.....	125
Anexo 6 - Planificação de dia 26 de Maio - Etiquetagem dos Materiais.....	127
Anexo 7 - Excerto da Planificação de dia 3 de Junho - “Corrida de Minhocas”.....	129
Anexo 8 - Excerto da Planificação de dia 13 de Junho - Sacos de Gelo Coloridos ...	130

Introdução

O presente Relatório Final do Mestrado em Educação Pré-Escolar incide sobre a Prática de Ensino Supervisionada I e II (PES I e PES II) que foi realizada na Coopberço - Cooperativa de Prestação de Serviços à Infância, C.R.L. Durante a PES I as presenças em creche e em jardim-de-infância aconteceram apenas uma manhã por semana em cada uma das valências. A PES II realizou-se ao longo de seis semanas na valência de creche (sala dos 12/24 meses) e durante dez semanas na valência de jardim-de-infância (sala dos 3/4 anos). O relatório contém ainda referências às aprendizagens efectuadas ao longo de todo o Mestrado nas restantes unidades curriculares que o constituem. De entre estas unidades curriculares destaco o Seminário de Apoio à Prática de Ensino Supervisionada que me ajudou nos aspectos que constituíam maiores dificuldades. A partilha das dificuldades e aprendizagens, que cada umas das alunas deste Mestrado efectuaram, também enriqueceu a minha formação profissional e até mesmo pessoal.

Segundo o programa da unidade de PES a intervenção realizada organiza-se no sentido de:

- Caracterizar a organização do ambiente educativo que se encontra nas Creches e Jardins de Infância e reflectir criticamente sobre as opções organizativas subjacentes.
- Promover a integração de diversos saberes sobre as características e necessidades de crianças entre os 4 meses e os 6 anos e reflectir sobre as experiências educativas adequadas a esta faixa etária.
- Conhecer as diversas componentes do trabalho do educador de infância na Creche e no Jardim de Infância com as crianças, famílias e comunidade.
- Desenvolver competências de intervenção intencionalizada em contextos educativos para a infância: observação, planificação, acção e avaliação.
- Desenvolver competências relacionais com as crianças desta idade, assim como com os profissionais e famílias parte da comunidade educativa.
- Desenvolver capacidades reflexivas face à experiência vivida experimentando práticas de autoscopia e avaliação cooperada de modo a potenciar a formação de profissionais reflexivos e críticos assumindo a dimensão axiológica da profissão.
- Projectar (em contexto de intervenção) uma matriz organizacional que suporte e avance as práticas educativas nos diferentes contextos;
- Desenvolver e integrar progressivamente a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas.

- Desenvolver/aplicar competências de investigação e de reflexão permanente sobre, e para a acção educativa, numa perspectiva de intervenção curricular, de co-construção de conhecimento e de transformação de contextos.

(Programa da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, 20010/2011)

O relatório final divide-se em sete capítulos, sendo que o primeiro e o segundo capítulos incidem sobre a caracterização da instituição cooperante e sobre a concepção da acção educativa. O segundo capítulo comporta os fundamentos da acção educativa que nortearam a prática, que surgiram da cooperação realizada com as educadoras das salas onde foi exercida a prática de ensino supervisionada; e a organização do ambiente educativo.

Do capítulo três até ao capítulo seis revelam-se as aprendizagens mais significativas de entre todas as efectuadas ao longo da PES. A avaliação e a sua articulação com o planeamento constituíram uma descoberta muito enriquecedora para a formação enquanto futura profissional na área da educação. No capítulo três estão descritos os instrumentos de avaliação utilizados ao longo da prática em creche, onde se revelaram um grande auxílio para a auto-reflexão acerca das escolhas efectuadas, e um meio de conhecer, acompanhar e estimular o desenvolvimento das crianças. O capítulo quatro faz referência à importância da escolha da literatura infantil, com destaque para a sua aplicação em jardim-de-infância, e da preparação cuidada que o educador deve fazer antes de a utilizar junto das crianças.

O capítulo cinco revela as aprendizagens efectuadas com base na metodologia do trabalho de projecto que foi aplicada na sala de jardim-de-infância. O capítulo seis contém uma reflexão acerca da importância que o caderno de formação, utilizado ao longo da PES, teve na evolução de uma futura profissional que se tornou mais reflexiva, crítica e consciente dos seus deveres.

Por último, o capítulo sete contém uma reflexão final das principais dificuldades e aprendizagens realizadas ao longo de toda a prática supervisionada, como é o caso da regulação de comportamentos, da relação entre o educador e os pais e da experiência de exercer a prática em dois contextos distintos.

De uma forma global o Relatório Final constitui ele próprio um meio de auto-reflexão e de avaliação da acção desenvolvida na PES e revela-se como instrumento de enriquecimento na formação de um profissional da educação.

Capítulo 1 - Caracterização da Instituição

1 - Breve História, Estatuto, Localização e Objectivos da Instituição

A Coopberço - Cooperativa de Prestação de Serviços à Infância, C.R.L., está instalada num edifício antigo, originalmente construído para habitação, localizado no Centro Histórico da Cidade de Évora, na Rua de Avis, nº 87. A instituição deu início à sua actividade em 1979 com as valências de Creche e de Jardim-de-Infância. Antes porém neste edifício funcionou o Sindicato das Empregadas Domésticas que abriu ao público um refeitório popular. No primeiro piso, onde se encontrava a sala rosa (2/3 anos), funcionava um refeitório. Neste refeitório havia sempre uma panela de sopa e pratos, as pessoas serviam-se de toda a sopa que queriam e depois desciam ao rés-do-chão onde pagavam a refeição e levavam o segundo prato para comer em casa. Para tentar dar resposta às necessidades que as senhoras que pertenciam ao sindicato tinham, a instituição abriu a valência de Jardim-de-Infância. No entanto, a instituição alargou a sua acção a outras crianças que dela necessitassem e nunca serviu apenas as necessidades das senhoras do sindicato. Um pouco deste serviço de refeições “viajou” através dos anos e ainda hoje todas as funcionárias da instituição levam a sopa do dia ou o segundo prato para suas casas sempre que o desejarem. Este hábito traduz um pouco da cultura institucional da Coopberço, que se estende também às estagiárias que a frequentam. Como estagiária não senti dificuldade em integrar-me na Coopberço pois todos se esforçam por me acolherem bem. Por este motivo foi também com prazer que partilhei o gelado que levei no dia da criança, ou o bolo que levei no meu último dia de estágio, com todas as funcionárias.

Em 1981 a Coopberço celebrou acordo com Centro Regional de Segurança Social e constituiu-se como Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Na altura em que o acordo foi celebrado a instituição tinha capacidade para 50 crianças. Este número encontra-se neste momento em 70. A instituição espera poder vir a ter capacidade financeira para melhorar todas as salas e ampliar as suas instalações.

A Coopberço é constituída por duas delegações, uma situada em Évora e outra em Lisboa. Houve também em tempos uma delegação no Porto que entretanto cessou a sua actividade.

A Coopberço tem como objectivo contribuir para a melhoria da qualidade de vida de todas as famílias. A admissão das crianças na instituição é alvo de análise pela Coordenadora, Educadora Lurdes Canas, e pela Técnica Administrativa, Adelaide Soares, de acordo com as normas estabelecidas pelo regulamento interno. As mensalidades são calculadas tendo por base uma fórmula que tem em conta os rendimentos e as despesas regulares do agregado familiar e o número de elementos que o compõem. Esta fórmula permite efectuar o cálculo do rendimento *per capita*.

A instituição abrange famílias de todos os estratos sociais com predominância para os estratos médio e médio/baixo. Em entrevista informal, a coordenadora pedagógica destacou este facto como uma das causas para os atrasos nos pagamentos das mensalidades que neste momento a instituição enfrenta e que, juntamente com a conjuntura económica em que nos encontramos, provocam algumas dificuldades financeiras. Destaco no entanto que, apesar das dificuldades da instituição, a coordenadora é muito sensível perante as dificuldades das famílias e das crianças, que a continuam a frequentar mesmo quando devem dois e três meses de mensalidades. Este factor revela uma preocupação e uma grande compreensão para com os momentos difíceis que muitas famílias enfrentam hoje devido à conjuntura económica em que nos encontramos. Para além do aspecto financeiro, a preocupação da instituição passa sobretudo pelo desenvolvimento das crianças e, por isso, faz um esforço que permite dar continuidade aos seus processos de aprendizagem, o que ficaria fortemente comprometido se estas fossem forçadas a abandoná-la.

O facto da instituição se encontrar dentro do centro histórico da cidade facilita o acesso a pé a estruturas e equipamentos como são os casos da Casa da Balança, da Biblioteca, do Museu, da Câmara Municipal, dos Correios, do Teatro, do Jardim Público, do Parque Infantil, do Mercado Municipal, da Ludoteca e de vários monumentos históricos de interesse. Esta localização revelou-se uma mais-valia em diversas ocasiões durante a minha Prática de Ensino Supervisionada tanto na valência de Creche como na valência de Jardim-de-Infância. Estar no centro histórico permite uma deslocação rápida e que não depende de terceiros que disponibilizem transporte ou outros meios necessários. Deste modo deslocámo-nos por diversas vezes à Praça do Giraldo fazendo o percurso pela Rua de Avis, Largo Luís de Camões e Rua João de Deus. Por exemplo, no âmbito da PES Creche, fizemos o percurso referido na sexta-feira antes do Carnaval integrados no desfile que todas as salas da instituição fizeram por algumas ruas da cidade. Já na PES Jardim-de-Infância, devido à maior facilidade de deslocação das crianças deste grupo, as saídas foram em maior quantidade.

Visitámos a Unidade Museológica da CEA na Rua do Menino Jesus e a Associação Cultural “É Neste País/O Lugar”, na Rua da Corredoura, em resposta ao convite das alunas do 2º ano da Licenciatura em Educação Básica. Assistimos ao espectáculo do Carteiro Paulo que esteve na nossa cidade, no Teatro Garcia de Rezende, e ao espectáculo de Marionetas integrado na 12ª edição da BIME (Bienal Internacional de Marionetas de Évora). Visitámos a Feira do Livro e a exposição da “Pig Parade” e utilizámos, tanto em creche como em jardim-de-infância, o pequeno jardim localizado no largo das Portas de Avis. Provavelmente se não estivéssemos no centro histórico não teríamos conseguido realizar todas estas saídas ou, se o conseguíssemos fazer, teríamos que enfrentar alguns obstáculos e depender de terceiros para as concretizarmos. As saídas que efectuamos com as crianças favorecem o contacto com o meio envolvente, a socialização com a população e a aquisição de algumas regras que lhe permitirão, por exemplo, aprender que devemos utilizar a passadeira para atravessar a rua e que devemos seguir sempre pelo passeio.

2 - Caracterização dos espaços

A Coopberço está instalada em dois espaços distintos, ainda que situados na mesma rua a uma distância de cerca de 50m, o edifício principal e mais antigo, onde a instituição iniciou a sua actividade, e o berçário situado num edifício térreo. O edifício principal tem três pisos, o rés-do-chão, o primeiro e o segundo andar. No rés-do-chão podemos encontrar a sala azul (4/5 anos), a cozinha, a dispensa e a secretaria; no primeiro andar há a sala rosa (2/3 anos), a sala verde (3/4 anos), onde realizei a prática supervisionada na valência de Jardim-de-Infância e, uma casa de banho para as funcionárias; no segundo piso há uma arrecadação e a sala onde decorriam as actividades de expressão musical e de expressão motora, respectivamente às segundas-feiras e às sextas-feiras.

O berçário situa-se, como já referi, a cerca de cinquenta metros do edifício principal. Esta sala encontra-se num piso térreo e inclui a sala dos gatinhos (4-12 meses) e a sala amarela dos (12-24 meses), onde exerci a prática de ensino supervisionada em contexto de Creche. Apesar da divisão entre a sala dos gatinhos e a dos 12-24 meses ambas ocupam uma só sala dividida apenas por uma cerca que facilita o contacto visual de uma parte para a outra e que existe também por questões de segurança. Anexo ao berçário há um dormitório com camas de grades onde os bebés da sala dos gatinhos dormem e onde se encontram também os catres,

que na hora da sesta passam para o lado da sala dos 12-24 meses, e o fraldário. Contígua ao dormitório há também uma casa de banho para as funcionárias.

A antiguidade do edifício principal e o facto de este ter sido construído para habitação e não para o fim para o qual é actualmente utilizado, acarreta alguns obstáculos e fragilidades. Um factor muito importante, que traduz uma fragilidade da Coopberço, é o da acessibilidade para as pessoas com deficiência motora. Mesmo a sala azul, que se encontra no rés-do-chão, tem à entrada três degraus que dificultariam certamente a autonomia dos que, necessitando de se deslocar em cadeiras de rodas, a precisassem de frequentar. No que diz respeito ao resto do edifício este acesso revela-se ainda mais difícil pois o único meio para aceder ao primeiro e ao segundo andar são as escadas. As escadas são muito inclinadas e o espelho do degrau é muito alto, dificultando a subida e a descida das crianças mais pequenas e impossibilitando completamente o acesso a cadeiras de rodas.

As salas, e de um modo particular a verde e a azul, são muito pequenas para comportar todas as crianças e todas as áreas necessárias para a valência de jardim-de-infância. É certo que a organização do espaço e das rotinas realizada pelas educadoras é o mais eficaz possível, o que facilita o desenvolvimento das crianças, mas um espaço maior traria outras oportunidades que não podemos encontrar no espaço existente. Acerca da importância da organização dos espaços e rotinas consultar os pontos 2.2 e 2.3 do capítulo 2. Durante a minha intervenção fiz os possíveis por aproveitar o espaço da melhor forma que consegui e organizei frequentemente o grande grupo em pequenos grupos para maximizar esse mesmo espaço e conseguir atingir os objectivos planificados.

O acesso das salas verde, amarela e rosa ao pátio também constitui uma fragilidade do espaço da instituição. Para irmos até ao espaço exterior tínhamos obrigatoriamente que passar por dentro da sala azul provocando alguma desconcentração das crianças deste grupo. Além deste contratempo tivemos ainda que enfrentar a chuva, o frio e o calor, para irmos para o pátio, pois o acesso é feito por uma porta diferente da porta utilizada para aceder ao restante edifício.

O espaço exterior também se encontrava um pouco abandonado mas este problema foi combatido pelo projecto de intervenção realizado pela sala de jardim-de-infância onde estagiei. A intervenção incluiu alterações no aspecto estético, sementeiras de legumes no canteiro e elaboração de novos materiais para jogos de exterior. (Trabalho de Projecto explicitado no capítulo 5)

A localização do berçário num outro edifício também apresenta algumas desvantagens. As refeições e a loiça têm que ser transportadas dentro de caixas grandes de plástico implicando todo um esforço de acondicionamento dos alimentos, por um lado, e físico para quem transporta a caixa, por outro lado. Há ainda a considerar a menor proximidade em relação às restantes salas da instituição que dificulta o convívio entre as mesmas, tanto por parte das crianças como por parte das funcionárias. Esta dificuldade foi combatida preparando saídas em comum ou nas idas ao pátio. Ainda assim este convívio esteve restringido às crianças que se deslocam sozinhas pois não existem meios humanos e materiais suficientes para deslocar as crianças que ainda não o fazem por seus próprios meios.

3 - Trabalho em equipa

Na Coopberço, as educadoras têm agendada uma reunião por mês mas estas só acontecem se se verificar que é necessário. As reduzidas dimensões e o peso da história da Coopberço tornam esta instituição uma segunda família, para todos os que nela trabalham no seu dia-a-dia, e para todas as crianças que a frequentam. As educadoras trocam ideias e informações em qualquer momento que julguem ser necessário. Se uma precisa de ajuda vai a outra das salas e fala directamente com a educadora resolvendo as situações à medida que elas surgem.

Na altura da preparação das festas de natal e de final de ano lectivo realizou-se uma reunião mais formal para ajustar pormenores acerca dos moldes em que cada uma das salas iria participar. Assisti a uma dessas reuniões, nomeadamente a de preparação da festa de final de ano, onde se decidiu o local e o dia em que esta se iria realizar. Os restantes pormenores foram tratados à medida que se justificava e de modo informal.

No que se refere à relação entre os membros da equipa, a prioridade está colocada nos aspectos que dizem respeito à relação educativa com as crianças. A um nível mais pessoal, apesar da maior afinidade com determinadas colegas, a interacção existente entre toda a equipa garante o bom funcionamento de toda a instituição. Os aspectos do quotidiano que se relacionam com as crianças constituem uma prioridade para a equipa e não são deixados ao acaso. Como parte integrante desta equipa, durante os meses de duração da Prática de Ensino Supervisionada, não senti dificuldades de relacionamento com nenhum membro da mesma, nem nas duas salas onde intervimos nem com o pessoal da cozinha, da secretaria ou dos serviços gerais.

Cada instituição tem as suas próprias características organizacionais e gere as relações entre as pessoas que a constituem, o espaço físico e todos os factores económicos e sociais de que dispõe. Todos os recursos humanos que compõem o meio institucional devem trabalhar em equipa, em busca de uma educação com intencionalidade que favoreça e estimule o desenvolvimento das crianças que frequentam esse mesmo meio. Este trabalho de organizar a equipa pertence habitualmente ao coordenador pedagógico que deve convocar as reuniões entre educadores e dos educadores com o pessoal auxiliar. As reuniões deverão constituir um momento de partilha de conhecimentos, de dúvidas, de ideias e opiniões que enriquecem cada um dos elementos que nela participa e, conseqüentemente, as crianças e todo o meio institucional.

Para além da equipa que trabalha diariamente com as crianças, o meio institucional recebe apoio de outras entidades que nele participam directamente, professores de ensino especial, professores de várias áreas distintas, etc.

Numa dinâmica de desenvolvimento pessoal e social, as crianças também podem, e devem, participar na formulação das regras e normas da instituição e da sua sala de modo mais particular.

3.1 Creche

Diariamente, as crianças da creche contavam com a colaboração de uma equipa que incluía uma educadora e três agentes de acção educativa. Durante o ano lectivo a sala acolheu ainda algumas alunas (Universidade de Évora e EPRAL) que nela realizaram o seu estágio.

A educadora dividia o seu dia pela sala dos gatinhos, pela sala dos 12/24 meses e pela coordenação pedagógica da instituição. Quando a educadora estava ausente os cuidados de higiene, alimentação e repouso ficavam garantidos pelas duas auxiliares e pela agente de acção educativa. Quando a educadora estava presente desenvolvia com as crianças, em particular com o grupo dos 12/24 meses, actividades que abrangiam todas as áreas curriculares. Durante o período em que estive presente na sala desempenhei as funções da educadora, em cooperação directa com esta, chegando frequentemente a ficar sozinha com o grupo, o que foi muito importante para testar as minhas capacidades. A relação que mantive tanto com a Educadora como com as auxiliares foi de estrita colaboração o que favoreceu a

resposta às necessidades e interesses das crianças, tanto ao nível físico como aos níveis cognitivo, social e emocional.

Existia ainda o apoio de outras auxiliares e educadoras das outras salas para actividades de interacção ou para substituírem algum dos elementos que formavam a equipa da sala quando estes se encontravam ausentes.

A comunicação entre todos os elementos da equipa é essencial para o correcto funcionamento dos aspectos mais ligados à logística, mas é ainda mais importante para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. As ausências da Educadora Lurdes, que acumulava funções de coordenadora pedagógica da instituição, foram em parte preenchidas com a minha presença durante a intervenção neste contexto. Nestes períodos contei sempre com a colaboração das auxiliares de acção educativa da sala.

3.2 Jardim-de-Infância

Diariamente as crianças que constituíam este grupo eram acompanhadas por uma equipa que incluía uma educadora e uma auxiliar de acção educativa. Em caso de ausência de um dos elementos da equipa a auxiliar Fátima procedia à sua substituição. Nos dias em que a Ana Isabel (auxiliar da sala) saía às quinze e trinta a Fátima ou a Gertrudes (auxiliar de serviços gerais) ficavam com o grupo a partir das dezassete horas (hora de saída da educadora). Na sala, para além da minha presença como aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar, estiveram, de dia 6 a dia 13 de Junho, duas estagiárias do primeiro ano do curso de Apoio à Infância da Escola Profissional da Região Alentejo (EPRAL). Apesar de se tratar de uma observação em que as alunas não efectuavam planificações, estas não puderam deixar de se relacionar com o grupo pois é impossível ignorar a forma como as crianças daquele grupo recebem todos os que entram na sala, ainda que por períodos reduzidos.

Existia ainda o apoio de outras auxiliares e educadoras das outras salas para actividades de interacção ou para substituírem algum dos elementos que forma a equipa da sala quando estes se encontravam ausentes.

Do projecto curricular da sala constavam ainda algumas atitudes que se pretendiam da equipa pedagógica. Assim, esta deveria:

- a) Observar – o processo educativo tem de ser adequado às necessidades da criança para isso é necessário observá-la no seu contexto familiar e no meio institucional. Só depois de analisarmos os seus comportamentos se poderá traçar objectivos a atingir com a criança e o grupo;
- b) Planear – o planeamento é algo que deve ser feito para a equipa pedagógica se orientar no trabalho com o seu grupo e quando possível elaborado com as crianças. Tudo é planeado desde a arrumação da sala, aos materiais existentes, às actividades realizadas. O planeamento terá em conta as áreas de conteúdo e a sua articulação.
- c) Agir – consiste na acção realizada pela equipa pedagógica com as crianças, adultos, pais e outros familiares. A acção deve ser ajustada consoante as características de cada criança.
- d) Avaliar – a equipa pedagógica deve fazer uma avaliação, com e sem as crianças, de todo o processo educativo regularmente para assim poder adaptar a acção de modo a que proporcionar sempre aprendizagem.
- e) Comunicar – os pais são os responsáveis pela educação das crianças. E como as crianças passam grande parte do seu dia com a equipa educativa, devem ser comunicadas todas as suas aprendizagens. Deve haver partilha de informação para que o processo seja contínuo e eficaz.
- f) Articular – o processo educativo não deve ser rígido, deverá haver articulações sempre que necessário com outras actividades, escolas, ... para que a criança se sinta perfeitamente adaptada e integrada aquando a sua mudança para a escolaridade obrigatória.

(Projecto Curricular da sala dos 3/4 anos para o ano lectivo de 2010/2011)

Os intervenientes no projecto curricular de turma, foram a equipa da sala, as restantes pessoas da instituição, as famílias, e a comunidade.

4 - Trabalho com as famílias e com a comunidade

As famílias são incentivadas a participar activamente no quotidiano da instituição. Ao longo do ano acontecem sempre duas reuniões de pais, uma no início do ano, para apresentação do projecto da instituição e da sala onde as crianças estão integradas, e outra no final do ano para se fazer uma avaliação conjunta de todas as actividades e iniciativas que aconteceram ao longo do mesmo.

A relação da Coopberço com as famílias tem sido uma constante ao longo da sua existência. Esta relação de amizade e de confiança que as famílias mantêm com a instituição traduz-se em situações concretas, como a que acontecia na sala dos 12-24 meses. Nesta sala encontrava-se uma menina, a Sofia, cuja mãe frequentou a instituição até ao momento de entrar no 1º ciclo. Podemos concluir que esta família confia na instituição e, por esse motivo, quis que a Sofia a frequentasse tal como havia feito a sua mãe.

As salas de Jardim-de-Infância têm mais contacto com a comunidade do que as de creche. Nas salas de JI as crianças saem muitas vezes da instituição para se deslocarem até junto dos recursos que a comunidade põe ao dispor, como por exemplo, o autocarro da “Loja dos Sonhos” que pertence à Câmara Municipal de Évora, a biblioteca ou o parque infantil. No entanto, as salas de creche também foram aumentando a sua relação com o exterior à medida que o ano avançava e as crianças se tornavam mais autónomas. Exemplos desta evolução são, a ida ao Teatro Garcia de Rezende, a participação no desfile de carnaval e as visitas à feira do livro e à “Pig Parade” que as crianças da sala rosa (2/3 anos) e as mais velhas da sala amarela (0/2 anos) também efectuaram em conjunto com as salas de jardim-de-infância.

Como sistemas restritos que são, a escola e a família, contribuem directamente para a educação da criança. Assim, a necessidade de comunicação com os pais é evidente e passa pela troca de informações sobre tudo o que se relaciona com a criança, como se está a desenvolver a todos os níveis, quais as aquisições efectuadas e quais os trabalhos que realiza na instituição.

Dado que os pais são os principais agentes na educação da criança têm o direito de conhecer e contribuir nas escolhas efectuadas ao longo do ano. Desde a colaboração na elaboração do projecto educativo, até à participação directa na instituição, através da presença intencional na sala durante um período do dia, os pais devem sempre fazer parte de uma parceria que se quer pródiga e que enriqueça o processo de desenvolvimento da criança a todos os níveis.

A importância da participação dos pais pressupõe que o educador encontre estratégias de comunicação que favoreçam esta colaboração. Os filhos desempenham muitas vezes o papel de mediadores entre os dois contextos, o que não só contribui para o seu próprio desenvolvimento como também para o enriquecimento pessoal do pais e dos educadores. Encontrar os meios que facilitem a comunicação com as famílias implica um trabalho de reflexão por parte do educador e da direcção pedagógica da instituição que lhes permita encontrar formas de participação adequadas. Através da avaliação, realizada ao longo do ano, das vantagens e desvantagens desta parceria, é possível reajustar estratégias, encontrar respostas mais eficazes que preencham todas as necessidades e ir ao encontro dos interesses das crianças.

O projecto educativo e os projectos curriculares de cada sala devem contar com a colaboração de outros parceiros da comunidade que através de meios físicos, humanos ou

sociais colaboram para enriquecer as situações de aprendizagem. Exemplos destes parceiros são as Câmaras Municipais e Juntas de Freguesia, as Bibliotecas e Ludotecas ou os Grupos e Clubes desportivos.

4.1 Creche

A interação com as famílias acontecia todos os dias nos momentos da chegada e da partida. Nesta altura a educadora, eu ou as auxiliares estabelecíamos com as famílias das crianças um diálogo baseado na troca de informações relevantes, tanto a nível físico (doenças, medicamentos a administrar, etc.), como a nível do desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças.

As crianças utilizaram também alguns dos meios fornecidos pela comunidade envolvente, nomeadamente na ida ao Teatro para assistir ao espectáculo musical do “Carteiro Paulo”, que aconteceu após a minha intervenção nesta sala. O grupo saiu pela primeira vez, neste ano lectivo, das suas instalações integrando-se no desfile de carnaval e deslocando-se até ao pátio da instituição ou até ao Jardim das Portas de Avis.

20

As visitas das famílias à sala não se proporcionaram durante este período mas da parte do grupo foram realizados alguns “miminhos” lá para casa como aconteceu quando fizemos bolinhas de salame para o Dia do Pai, ou na Páscoa (já depois de eu ter terminado a minha intervenção). A colaboração solicitada para que cada família trouxesse uma caixa de sapatos, para a elaboração das “caixas de texturas”, foi prontamente prestada.

No final do ano preparei um *power-point* para as famílias de cada uma das crianças. Neste constavam as fotografias tiradas ao longo da intervenção em PES I e em PES II. Por cima de cada diapositivo coloquei um título que favorecia a compreensão do momento registado nas fotografias que o compunham. Os *power-points* eram personalizados, cada criança tinha um diferente, e cumpriram o propósito de partilha com as famílias.

4.2 Jardim-de-Infância

A família é a principal responsável pela educação das suas crianças, sendo no seio da família que a criança realiza a maior parte das suas interacções sociais.

A relação família/jardim-de-infância é bastante importante pois facilita o processo de aprendizagem da criança. A relação com as famílias das crianças que frequentavam a sala era praticamente diária. No momento da chegada e da partida existia uma interacção entre os pais e os adultos da sala onde se referiam aspectos do dia dos seus filhos ou educando que se destacaram.

A comunicação dos resultados e a divulgação da informação produzida é realizada através de reuniões, exposições e festas de grupo ou individuais, onde se dá a conhecer o processo educativo que é desenvolvido ao longo do ano lectivo.

As famílias foram convidados a ir à sala para participarem em actividades, festas, etc. Pedimos a colaboração das mães para a realização de um livro de receitas onde se compilaram as receitas preferidas de todas as mães e que lhes foi posteriormente oferecido por ocasião do Dia da Mãe. Durante a fase de pesquisa para o projecto de intervenção no pátio pedimos também a colaboração dos pais e outros familiares para, em casa, juntamente com os filhos, procurarem jogos para realizarmos nesse espaço exterior. O avô do S. foi o único familiar que respondeu ao nosso apelo enviando um pião e berlindes. Impõe-se aqui uma reflexão pessoal sobre as estratégias utilizadas e sobre quais as alterações a efectuar para que a participação fosse mais rica. Inicialmente foi decidido em grande grupo que as crianças pediriam a colaboração dos pais para a pesquisa a efectuar para o trabalho de projecto. Como esta estratégia apenas obteve resposta por parte dos avós de uma das crianças, decidimos enviar este pedido por escrito mas também esta estratégia não resultou. Deveria ter existido mais diálogo directo com as famílias, deveria ter realizado uma reunião geral com os pais ou, de forma mais individual, expor o objectivo geral do projecto de intervenção para que estes compreendessem a necessidade da sua colaboração. Retiro desta situação uma lição para a vida e de futuro realizarei uma reflexão mais cuidada acerca das estratégias de comunicação com as famílias.

Capítulo 2 - Concepção da Acção Educativa

1- Fundamentos da Acção Educativa

Como vem referido no ponto 1 do capítulo 2 do Perfil específico do desempenho profissional do educador de Infância (Decreto-Lei nº241/2001) “*Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.*” Podendo ou não socorrer-se dos currículos propostos pelos diversos modelos pedagógicos, Movimento da Escola Moderna, Reggio Emília ou High-Scope, por exemplo, o educador delinea os objectivos que lhe permitem ir ao encontro dos interesses e necessidades observadas e organiza o espaço, os materiais, as rotinas, etc.

O educador organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos que lhe permitem proporcionar às crianças experiências educativas que favoreçam o seu desenvolvimento. Para tal, deverá disponibilizar e utilizar materiais estimulantes e diversificados, tendo em atenção o contexto e as experiências de vida de cada criança e organizar o tempo de forma flexível e diversificada, favorecendo o desenvolvimento de uma sensação de segurança que dará a cada criança a confiança necessária a um correcto desenvolvimento.

Em relação à observação, planificação e avaliação, o educador de infância deve observar cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, de modo a poder realizar uma planificação adequada às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e de aprendizagem; e, ter em conta os conhecimentos e competências que as crianças já possuem. O educador deverá planificar actividades que sirvam objectivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares; e, avaliar, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.

No que se refere à relação do educador com as crianças e à sua acção educativa, o educador de infância deve adoptar uma postura de relacionamento com as crianças que favoreça a segurança afectiva e que promova a sua autonomia; e promover o envolvimento da criança em actividades e em projectos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande

grupo. O educador deverá também fomentar a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo; envolver as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver; apoiar e fomentar o desenvolvimento afectivo, emocional e social de cada criança e do grupo; e estimular a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas. Fomentar nas crianças capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender e; promover o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania são mais dois dos objectivos que o educador deverá considerar ao desenvolver o currículo.

Tal como está estabelecido na Lei-Quadro da educação pré-escolar, citada nas Orientações Curriculares para o Pré-Escolar (1997), “*a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida.*” (pág. 15). Deste princípio geral decorrem os objectivos gerais pedagógicos para a educação pré-escolar referidos nas OCPE:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo,
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva relação com a comunidade.

(Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, pp. 15 e 16)

1.1 Creche

Consultando o Projecto Curricular da sala pude verificar que a acção educativa foi pensada no sentido de responder às necessidades das crianças, favorecendo o seu bem-estar,

autonomia, independência e confiança, tendo em conta a cultura do meio de onde provém cada criança. Neste sentido o Projecto Curricular da sala apresentava os seguintes objectivos gerais:

- Proporcionar o atendimento individualizado da criança, num ambiente de segurança e afectividade que contribua para o seu desenvolvimento global;
- Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança;
- Estabelecer rotinas consistentes;
- Favorecer um ambiente que apoie as auto-descobertas por parte da criança;
- Confiar nas capacidades da criança;
- Colaborar no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, encaminhado adequadamente as situações detectadas.

(Projecto Curricular para o ano lectivo 2010/2011 da sala dos 12/24 meses da Coopberço)

No final da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada I (PES I) elaborei um Projecto de Intervenção em Creche que continha uma análise das competências observadas nas crianças do grupo, a partir de um instrumento de avaliação do currículo High Scope (o COR), e o planeamento de alguns objectivos e acções a desenvolver na intervenção em PES II. (O COR será alvo de uma análise mais pormenorizada no ponto 2 do capítulo 3 deste relatório). Do projecto de intervenção retirei os seguintes objectivos e acções:

Sentido de Si Próprio

Objectivos e Acções:

- Interagir com as crianças no dia-a-dia;
- Prestar-lhes apoio nas iniciativas e ajudá-las a resolver as dificuldades com que ainda se deparam;
- Pedir-lhes auxílio em pequenas tarefas como pedir que tragam um objecto que se encontra noutra lugar da sala, ou pedir que ajudem a arrumar a sala.

Relações Sociais

Este domínio está relacionado com as interacções que acontecem no contexto de sala entre a criança e os adultos, e entre a criança e as outras crianças. Assim, considerei importante:

- Estabelecer uma relação de confiança com cada uma das crianças do grupo tratando-as de forma calorosa e respeitadora;
- Favorecer as relações entre as crianças do grupo, particularmente tendo em conta que se encontram numa fase em que ainda são muito egocêntricas;
- Apoiar as crianças nas suas tentativas de relacionamento social tanto com os pares como com os adultos da sala.

Representação Criativa

Objectivos e Acções:

- Realizar jogos de imitação de sons ou de expressões faciais;
- Levar para a sala, tecidos e outros materiais com texturas, cores, tamanhos e formatos diferentes;
- Criar oportunidades de desenvolver o jogo simbólico;
- Utilizar fantoches e sombras chinesas para contar histórias, etc.

Movimento e Música

Objectivos e Acções:

- Desenvolver algumas actividades que favoreçam a manipulação de objectos e o treino da perícia, por exemplo, fazendo enfiamentos (enfiar bolas ou outros objectos num cordão);
- Alguns momentos relacionados com a área da expressão motora (p.ex: pequenos circuitos), dança, brincadeira livre no jardim das portas de Avis, etc.;
- Momentos para escutar música, de vários géneros (clássica, infantil, popular) e sons do quotidiano ou de animais domésticos mais comuns.

Comunicação e Linguagem

Saber e conseguir comunicar sentimentos e desejos é muito importante e essencial para o desenvolvimento de todas as pessoas. Através da interacção com os adultos as crianças aprendem a comunicar primeiro através do choro ou de gestos e depois de modo verbal. Para desenvolver esta área surgiram as seguintes propostas:

- Ler e ver livros e/ou de imagens;
- Estabelecer frequentemente diálogos com as crianças;
- Colocar fotografias e imagens na parede, no chão, em caixas de cartão, etc.;
- Colocar os livros ao alcance das crianças para que os possam explorar sempre que queiram;
- Recorrer a canções mimadas e a lengalengas.

Exploração e Lógica Elementar

Objectivos e acções

- Favorecer a exploração sensorial dos objectos, colocando-os na boca ou batendo com eles no chão;
- Descobrir a permanência do objecto, jogando às escondidas ou brincando ao “cú-cú”.
- Fazer pequenos jogos de formação de conjuntos;
- Introduzir conceitos como “grande” e “pequeno” e “muito” e “pouco”;
- Experimentar “mais”, por exemplo ao construir uma torre de legos incentivar a criança a trazer mais uma peça e depois mais outra e assim sucessivamente;
- Experimentar a correspondência de um para um aprendendo, por exemplo, a calçar um sapato em cada pé;

- Explorar o número de coisas, aprendendo que temos duas mãos, dois pés, que se escondermos uma mão só temos outra, etc.
- Passar por baixo de objectos;
- Passar por dentro de túneis ou caixas abertas;
- Entrar e sair de caixas;
- Subir e descer degraus, etc.
- Favorecer a utilização de expressões como “já está” ou, “acabou” que ajudam a adquirir a noção de que todas as acções têm um final;
- Estabelecer rotinas para que a criança saiba que depois de almoçar, vai lavar as mãos e que depois se vai deitar, etc.;
- Bater palmas a vários ritmos dizendo “agora mais depressa” e “agora mais devagar”;
- Experimentar a relação de causa efeito.

(Projecto de Intervenção em Creche e Jardim-de-Infância no âmbito da PES II, Anexo 1)

1.2 Jardim-de-Infância

No projecto curricular da sala a Educadora Célia não seguia um Modelo Pedagógico. No entanto, utilizava o mapa de presenças e algumas práticas de trabalho características de alguns modelos curriculares dos quais destaco o modelo High Scope.

O currículo High Scope para o Pré-Escolar assenta em cinco princípios básicos: **Aprendizagem pela Acção, Interação Adulto/Criança, Contexto de Aprendizagem, Rotina Diária e Avaliação.** Através da **aprendizagem pela acção** as crianças constroem o conhecimento que lhes permite dar sentido ao mundo, ao longo de toda a sua vida. A aprendizagem pela acção está directamente interligada com o apoio prestado pelos adultos às iniciativas das crianças, à sua curiosidade natural e aos seus desejos de explorar o mundo através dos sentidos. Os adultos compreendem e valorizam a aprendizagem activa das crianças que se revela muito importante para um crescimento e desenvolvimento saudável.

Na **interacção adulto/criança** a palavra-chave é “incentivo”, os educadores devem relacionar-se com a criança de uma forma carinhosa e dedicada e criar um ambiente seguro onde as iniciativas das crianças são bem acolhidas.

O currículo High Scope dá muita ênfase ao impacto que o **contexto físico** tem no comportamento das crianças e adultos. Assim, o espaço físico é pensado de forma a ser seguro e flexível para proporcionar conforto e variedade de materiais, no sentido de favorecer as constantes necessidades de desenvolvimento. O ambiente físico promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e

interacções sociais e deverá facilitar a aprendizagem activa, para isso é necessário ter em consideração o espaço e os recursos ao dispor e o número de crianças do grupo.

Por outro lado, os **horários e as rotinas** assumem também um papel relevante para o desenvolvimento das crianças pois, quando se proporciona às crianças horários e rotinas previsíveis e tranquilas, está a dar-se oportunidade de elas realizarem os seus interesses. Para tal, é importante seguir um horário diário de forma consistente, adaptar as rotinas aos temperamentos das crianças e proporcionar transições suaves entre uma experiência e a seguinte. Assim, as crianças desenvolvem a capacidade de planear, de tomar decisões e executar projectos, de trabalhar em diferentes ambientes, de se relacionar em momentos diferentes com grupos de trabalho diferentes e de criar hábitos de colaboração e partilha. Como Hohmann M. e Weikart D. (2009) referem: *“Uma rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas “à dimensão da criança” no contexto dos acontecimentos que vão surgindo.”* (p. 224)

A **avaliação** é efectuada em equipa, a partir das informações que cada elemento reúne, com base nas observações realizadas ao longo do dia e nas interacções entre os adultos que a compõe e as crianças do grupo. Estas informações recolhidas facilitam o preenchimento de instrumentos como o COR ou o PIP (acerca do PIP consultar ponto 2.1.2 do presente capítulo).

O processo de **Planear-Fazer-Rever** caracteriza a abordagem da aprendizagem pela acção que o currículo High Scope defende. Segundo os autores referidos no parágrafo anterior *“Ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao lembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a reflectir sobre as suas acções.”* (p. 247) A rotina de rever o dia de trabalho ainda não estava implementada e, na investigação realizada utilizando o Perfil de Implementação do Programa (PIP), concluí que ainda faltava introduzir algumas alterações. Durante a minha intervenção, após ter preenchido a grelha do PIP pela primeira vez, introduzi algumas dessas alterações como foi o caso da etiquetagem do mobiliário e dos materiais e a introdução do “rever” na rotina do dia. É também muito importante incluir o apoio do adulto em cada acontecimento, ser paciente para com os interesses e necessidades das crianças em relação ao meio envolvente e partilhar o controlo do dia com as crianças favorecendo assim as suas escolhas. A equipa deve trabalhar de forma coordenada para prestar apoio a cada uma das crianças ao longo de todo o dia e observar as acções e comunicações das crianças tendo em atenção as experiências chave.

As experiências chave para o jardim-de-infância correspondem a situações de desenvolvimento social, cognitivo e físico. Para este contexto o currículo High Scope contém dez experiências chave: Representação Criativa, Linguagem e Literacia, Iniciativa e Relações Interpessoais, Movimento, Música, Classificação, Seriação, Número, Espaço e Tempo.

Os objectivos gerais a nível pedagógico presentes no projecto curricular da sala são os enunciados na Lei de Bases do Sistema Educativo no que se refere à Educação Pré-escolar. Com este grupo foram trabalhados esses objectivos com a respectiva adaptação às idades, características e necessidades das crianças. Assim ao longo do ano:

- Promoveu-se o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- Fomentou-se a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- Contribuiu-se para a igualdade de oportunidades de acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- Estimulou-se o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- Desenvolveu-se a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- Despertou-se a curiosidade e o sentido crítico;
- Proporcionou-se a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- Procedeu-se à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- Incentivou-se a participação das famílias no processo educativo e foram estabelecidas relações de efectiva colaboração com a comunidade.

(Projecto Curricular da sala dos 3/4 anos para o ano lectivo de 2010/2011)

Com base na observação realizada no âmbito da PES JI I, e tomando como ponto de referência o projecto da sala, foram definidos os seguintes objectivos específicos, por área de conteúdo:

Área da Formação Pessoal e Social:

- Educar para os valores
- Educação multicultural
- Desenvolver a identidade
- Desenvolver a autonomia
- Desenvolver o sentido de partilha
- Desenvolver o sentido de vivência em grupo

Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Expressão Motora:

- Desenvolver a motricidade global e fina
- Favorecer a interiorização do esquema corporal

Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Expressão Dramática:

- Desenvolver o jogo simbólico

Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Expressão Plástica:

- Explorar diferentes técnicas e diferentes materiais

Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Expressão Musical:

- Desenvolver a criatividade e a imaginação
- Reconhecer sons
- Produzir sons
- Contactar com novos instrumentos

Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Escrita:

- Fomentar o diálogo
- Fomentar diferentes situações de comunicação
- Comunicação verbal e não verbal
- Fomentar o gosto pela leitura e pelo livro
- Familiarizar a criança com o código escrito, registos, livros

- Tentativas de escrita

Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Matemática:

- Desenvolver noções de espaço e de tempo
- Desenvolver princípios lógicos
- Classificar, ordenar e seriar
- Medir e pesar
- Desenvolver a noção de número e de quantidade
- Desenvolver a noção de correspondência
- Fomentar uma postura de resolução de problemas

Área do Conhecimento do Mundo:

- Desenvolver a curiosidade
- Identificar saberes sobre o mundo
- Despertar para a educação ambiental
- Educar para a saúde
- Desenvolver o espírito crítico
- Desenvolver o método científico

2 - Organização do Ambiente Educativo

O ambiente educativo deve estar organizado de modo a favorecer o desenvolvimento das crianças, permitindo e facilitando as diversas interações, adulto/criança, criança/criança e adulto/adulto. Como é referido nas Orientações Curriculares para o Pré-Escolar (1997), “ (...) a organização do ambiente educativo terá em conta diferentes níveis em interação, o que aponta para uma abordagem sistémica e ecológica da educação pré-escolar.” (p.31). Esta abordagem contempla dois tipos de sistema, os sistemas restritos e os sistemas alargados, que se encontram inter-relacionados e que se baseiam na teoria de desenvolvimento de Bronfenbrenner. Esta teoria conceptualiza o ambiente ecológico como um conjunto de estruturas que se relacionam entre si: microsistemas, mesosistemas, exosistemas e

macrosistemas. Os sistemas restritos incluem a família e a escola (microsistemas). Às relações que se estabelecem entre os sistemas restritos, Bronfenbrenner dá o nome de mesosistemas. Por fim, os sistemas alargados contêm os sistemas restritos e as suas inter-relações, à semelhança dos exosistemas. Os sistemas alargados, não influenciando directamente a criança, contêm acontecimentos e relações que a influenciam, por exemplo, a relação entre a escola e o local de trabalho dos pais.

Também o meio social que envolve a criança, localidade de residência, meio de transporte de casa para a escola ou os apoios proporcionados pela comunidade, influenciam o seu desenvolvimento. Assim, impõe-se uma análise cuidada, por parte do educador, de todos estes sistemas que directa ou indirectamente contribuem para o desenvolvimento da criança. Esta análise facilitará a organização do espaço e materiais, do tempo, do grupo, do meio institucional e das formas de relação que se estabelecem com os pais e com a comunidade.

Ao longo da intervenção no contexto de Jardim-de-Infância compreendi a importância do conhecimento do sistema “família” e a influência que este pode ter no comportamento de uma criança. Aconteceram duas situações com o D. (4:9) que tive dificuldade em compreender e que poderiam estar relacionadas com o facto de a mãe deste menino estar à espera de bebé. A tentativa de ocupar o lugar principal no jogo do autocarro (ver anexo 2) e a chamada de atenção que registei (ver anexo 3) causaram-me alguma confusão e, por várias vezes, tive dificuldade em resolver as situações que surgiam de modo aparentemente aleatório mas que poderiam estar relacionadas com este aspecto da vida do D. (4:9). Conhecer antecipadamente esta situação poderia ter influenciado a forma como resolvi cada uma das situações registadas.

2.1 - Caracterização e Organização e do Grupo

O grupo constitui a base de todo o trabalho efectuado ao longo do tempo e que inclui as relações sociais que se estabelecem entre os seus agentes (crianças, educadores, auxiliares). A organização do grupo facilitará a criação de um ambiente seguro e de confiança que impulsionará o processo de desenvolvimento individual de cada uma das crianças que o constituem. Nas OCPE (1997) podemos ler acerca da atenção individualizada que se dá às crianças do grupo: “*A relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças.*” (p.35)

O modo como o grupo se organiza está dependente de factores como a dimensão dos espaços, as características individuais de cada criança ou a faixa etária, por exemplo.

A composição etária do grupo pode depender de opções pedagógicas, pesando as vantagens e desvantagens de constituição de grupos heterogéneos ou homogéneos; das condições, tanto a nível físico como a nível humano, existentes na instituição como o número de salas ou os recursos humanos disponíveis; dos critérios de admissão; ou até mesmo das características geográficas e demográficas da população que serve.

O educador deve planificar trabalho em grande grupo, em pequeno grupo, a pares ou individual, consoante as características do grupo e da actividade desenvolvida. Habitualmente os momentos de tomada de decisão em relação ao planeamento do dia ou da semana, os momentos de partilha de acontecimentos ou de trabalhos realizados e alguns momentos de interacção formal e informal entre as crianças, acontecem em grande grupo. O trabalho em pequenos grupos ou a pares favorece um contacto mais próximo entre as crianças e facilita a troca de ideias e a resolução de conflitos. Pertencer ao grupo favorece a convivência de valores democráticos que contribui para o desenvolvimento pessoal e social da criança. Cabe ao educador planear situações de formação de cada criança e do grupo como um todo. A tomada de consciência, por parte de uma criança, de que faz parte de um grupo e a atenção e respeito por todos os que o constituem é a base para a construção da vivência democrática que terá claras vantagens para a integração na vida em sociedade, da qual vão ser agentes activos ao longo de toda a vida. No entanto, é importante frisar que o exercício da cidadania não se deve cingir ao cumprimento e ao exercício de um conjunto de deveres e direitos.

O exercício da Cidadania é sobretudo um comportamento, uma atitude e uma certa forma de ser, de estar e de fazer, em que cada um encara os problemas da sociedade em que se insere com a mesma prioridade com que aborda as suas questões individuais, atendendo aos direitos dos outros e em particular no respeito pela diversidade e pelas diferenças que caracterizam as sociedades em que vivemos nesta primeira década do século XXI

(Grilo M. (2006), citado por Pereira A. (2010))

Esta forma de estar e de fazer, que Marçal Grilo refere, deve ser trabalhada na creche e no jardim-de-infância. Os valores éticos da cidadania: a liberdade, a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade, devem estar presentes desde muito cedo na vida das crianças. Assim, o educador deve favorecer o desenvolvimento da criança visando uma educação para os valores, disponibilizando-se para as escutar e auxiliando-as a construir a sua identidade ao

nível afectivo, cognitivo e social. Para que tal aconteça o educador deve estimular as crianças ao desenvolvimento das suas capacidades, apoiando-as e aceitando os seus próprios ritmos de crescimento e conhecendo cada uma das crianças como seres globais. Isto é, a estimulação das crianças deve ser realizada tendo em conta todo o meio que a envolve, escola ou família, por exemplo, para que cada uma possa desenvolver-se ao nível pessoal e social. A escola proporciona oportunidades de vivência de interações sociais que permitem a cada criança *“atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir.”* (OCPE, 1997, p.52)

As oportunidades de que as crianças possam vir a dispor durante a sua permanência na creche e no jardim-de-infância irão influenciar o modo como elas se formam a todos os níveis. Assim, é de grande relevância favorecer e estimular a vivência dos valores democráticos, partilha de poder, participação nas decisões tomadas, responsabilização pelo espaço que utilizam, por si próprias e pelos pares e desenvolvimento da noção de justiça e de cooperação. Aprender a respeitar as diferenças irá contribuir para o desenvolvimento da identidade das crianças e do sentido de pertença social e cultural.

2.1.1 Creche

Nome	Data de Nascimento
Diana M.	3 de Julho de 2009
Guilherme R.	19 de Janeiro de 2009
Inês R.	25 de Junho de 2009
Lara P.	12 de Maio de 2009
Rodrigo A.	1 de Setembro de 2009
Sofia C.	24 de Janeiro de 2009
Tiago M.	20 de Outubro de 2009

Tabela 1 - Nomes e datas de nascimento das crianças da sala dos 12-24 meses

O grupo da sala dos 12/24 meses era um grupo homogéneo, no que se refere à idade, durante a maior parte do dia sendo que, tanto no acolhimento e marcação de presenças como na parte da tarde, este grupo se junta com a sala dos gatinhos (4/12 meses) em momentos de grande grupo.

Todas as crianças deste grupo frequentavam a instituição desde os 5 meses de idade. A maioria das crianças do grupo residia na cidade de Évora, embora em freguesias distintas, e uma delas residia em Nossa Senhora de Guadalupe.

As habilitações académicas dos pais encontravam-se entre 4º ano do ensino básico e o mestrado, sendo a média das habilitações, tanto dos pais como das mães, o 9º ano do ensino básico. Todos os pais se encontravam profissionalmente activos. Todas as crianças viviam no seio de famílias nucleares compostas pelo pai, pela mãe e pelos irmãos (quando existiam). No que diz respeito à habitação, todas as crianças viviam em condições dignas sendo que a maioria vivia em casa própria e apenas duas em casas alugadas.

Todas as crianças se apresentavam em boas condições de higiene e bem alimentadas. No início da intervenção em PES I todas as crianças do grupo usavam fraldas e chupeta, no entanto, o Guilherme, a Sofia, a Diana, a Lara e a Inês começaram a retirar as fraldas durante a intervenção em PES II.

Tempo de grande grupo:

Com base em Post e Hohmann (2007,), *“durante o tempo de grande grupo as crianças reúnem-se para explorar e brincar com um determinado conjunto de materiais ou para fazerem parte de uma mesma actividade em comum”*. (p.280) Na sala de creche estes momentos aconteciam no acolhimento, quando se cantavam os bons-dias ou outras canções mimadas; quando marcávamos as presenças; quando as crianças se reuniam à mesa para pintar, rasgar, amachucar, modelar massa de cores, desenhar, colar, explorar livros e imagens, experimentar os sabores de algumas frutas; ou, por exemplo, quando se levava para a sala um determinado conjunto de materiais para exploração, como foi o caso da exploração das texturas que realizámos a vinte e quatro de Março.

Tempo de pequeno grupo e de trabalho a pares ou individual:

Os tempos de pequeno grupo, de trabalho a pares ou individual permitem ao educador focar a sua atenção e estimular de forma mais eficaz cada uma das crianças. Algumas actividades exigem uma atenção individualizada do adulto para com a criança, como aconteceu no dia em que as crianças pintaram com carrinhos, no dia em que pintaram com pincel ou no dia em que desenharam com giz. Como o grupo tinha apenas sete elementos os momentos de pequeno grupo eram muito frequentes. Quando, por exemplo, fizemos massa de cores todo o grupo se sentou à mesa e com a presença de dois adultos foi possível todas as

crianças explorarem este material em simultâneo tendo também acesso a uma atenção individualizada.

O facto de o grupo ter um número muito reduzido de elementos permitiu uma relação muito próxima com todos, pois o tempo que podia dispensar a cada um era muito maior do que seria se o grupo tivesse mais elementos. Para além das interacções vivenciadas durante a manhã tivemos durante o período da tarde momentos de intensa interacção criança/adulto e criança/criança. Nesta parte do dia, que estava dedicada exclusivamente a actividades de escolha livre, a interacção através de jogos e brincadeiras que surgiam espontaneamente era constante e não descurávamos os momentos de ternura e de proximidade física ainda mais necessários nesta faixa etária. Na parte da tarde a cancela que existe na cerca que divide as duas partes da sala, estava sempre aberta e a interacção estendia-se ao grupo das crianças mais pequenas (berçário). Este momento foi sempre vivido de uma forma muito intensa por ambas as partes e de uma forma ainda mais evidente pelos bebés que têm acesso a materiais, brinquedos e mobiliário que, ou não existe na sua parte da sala ou cujo acesso está condicionado e dependente de um adulto. Inevitavelmente os bebés criaram comigo uma relação de confiança ao longo do tempo e no período da tarde éramos todos membros de uma só sala. Este aspecto é muito positivo e constitui uma oportunidade única de desenvolver as relações sociais tanto com os pares como com os adultos da sala.

Identificação de Interesses e Necessidades

Ao longo da PES I e da PES II em Creche observei e posteriormente planifiquei momentos de interacção com as crianças que tiveram como objectivo principal a exploração através dos sentidos. Nesta faixa etária as crianças utilizam os sentidos para se desenvolverem a nível cognitivo, social e emocional. O reduzido tempo de concentração, natural nas crianças desta idade, levou-me a planear pequenos momentos de exploração pelo tacto, pela audição e pela visão, seguidos de momentos de brincadeira livre que permitissem a movimentação pela sala. As planificações continham ainda momentos de resposta a propostas que surgiam de forma emergente e às quais tentei dar resposta. A observação atenta resultou na identificação dos interesses das crianças e de algumas lacunas, como aconteceu quando constatei que as crianças ainda não tinham tido a oportunidade de pintar com pincel e de explorar através do sentido do olfacto. Para resolver esta última lacuna planifiquei a exploração de massa de cores ao qual adicionámos gelatina de morango, que lhe deu um

cheiro muito agradável, e que provocou momentos de grande envolvimento por parte das crianças. A rasgagem de papel de jornal e de revista, bem como o processo de o amarrotar, também surgiu da observação dos interesses do grupo assim como a pintura em superfícies extensas e os jogos de encaixe.

A ausência de espaço exterior que me preocupou também foi parcialmente superada com as saídas até ao pátio da instituição e ao jardim da Portas de Avis durante a intervenção em PES II. Este último espaço permitiu o contacto com algumas experiências sensório-motoras que não se conseguem viver no interior. Durante as saídas até ao jardim as crianças tiveram a possibilidade de desenvolver os grandes músculos, saltando dos degraus da fonte e voltando a subi-los, subindo para os bancos e saltando dos mesmos ou correndo atrás uns dos outros, dos pombos ou de algum cão que por lá passasse. Puderam ainda sentir o vento e o sol a acariciarem as suas peles, a textura do chão alcatroado ou da relva que circunda o jardim. No exterior as crianças tiveram a possibilidade de ouvir os sons, das aves e dos carros a passar; de ver as cores das folhas das árvores e da relva e de observar a sua própria sombra.

Experiências e Competências das Crianças nas Experiências - Chave

As experiências e competências das crianças foram analisadas de acordo com o COR (no ponto 2.1 do capítulo 3 encontra-se sumariamente explicado este instrumento de avaliação). No que diz respeito às diferentes experiências-chave (categorias) integradas no COR, aos itens que as compõem e aos níveis atribuídos a cada item, as crianças deste grupo apresentavam as seguintes experiências e competências no final da PES II Creche (1 de Abril):

Sentido de Si Próprio

	D (1:9)	G (2:3)	I (1:10)	L (1:11)	R (1:8)	S (2:3)	T (1:6)
Expressar iniciativa	5	5	4	4	4	4	3
Distinguir o “eu” dos outros	5	5	5	5	4	5	3
Resolver Problemas com que se depara ao explorar	4	5	4	4	4	5	4
Fazer coisas por si mesmo	5	5	5	5	4	5	4

Tabela 2 - Avaliação do grupo dos 12/24 meses para a categoria “Sentido de Si Próprio”

Na análise dos níveis o **número 1** corresponde a competências mais básicas, como o controlo dos movimentos das mãos, e o **número 5** corresponde a uma fase em que a criança verbaliza todas as suas necessidades e desempenha tarefas mais complexas como por exemplo, lavar as mãos sozinha. Em relação ao “sentido de si próprio” a maioria do grupo apresentava as competências adequadas à idade.

Relações Sociais

	D (1:9)	G (2:3)	I (1:10)	L (1:11)	R (1:8)	S (2:3)	T (1:6)
Estabelecer vinculação com o educador	5	5	5	5	4	5	4
Relação com os restantes adultos	4	5	4	5	4	4	4
Criar relações com os pares	4	4	4	4	3	4	3
Expressar emoções	4	5	4	4	3	4	3
Mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros	4	4	4	4	4	4	3
Brincar com os outros	4	5	4	4	3	4	3

Tabela 3 - Avaliação do grupo dos 12/24 meses para a categoria “Relações Sociais”

Nesta categoria, as crianças encontravam-se maioritariamente no nível 4, com excepção da relação de vinculação com a educadora onde todos, excepto o R. (1:8) e o T. (1:6), se encontravam no nível mais alto. A discrepância do nível atribuído ao R. e ao T., na minha opinião, está relacionado com as respectivas idades e ambos terão muito tempo para evoluir durante o próximo ano.

Representação Criativa

	D (1:9)	G (2:3)	I (1:10)	L (1:11)	R (1:8)	S (2:3)	T (1:6)
Brincar ao “faz-de-conta”	5	5	5	5	4	5	3
Explorar materiais de							

construção ou de expressão artística	4	4	4	4	3	4	3
Responder e identificar figura e fotografias	4	4	4	4	3	4	3

Tabela 4 - Avaliação do grupo dos 12/24 meses para a categoria “Representação Criativa”

No que se refere à representação criativa as crianças situavam-se maioritariamente no nível 4. As maiores dificuldades prendiam-se com a utilização de palavras ou frases como forma de se expressarem fazendo-o ainda maioritariamente através de gestos. Este aspecto deverá continuar a ser trabalhado no próximo ano.

Movimento e Música

	D (1:9)	G (2:3)	I (1:10)	L (1:11)	R (1:8)	S (2:3)	T (1:6)
Movimentar partes do corpo	5	5	5	5	4	5	4
Movimentar o corpo todo	5	5	5	5	4	5	4
Movimentar objectos	4	4	4	4	4	4	4
Sentir e expressar batimentos regulares	5	5	5	5	5	5	4

Tabela 5 - Avaliação do grupo dos 12/24 meses para a categoria “Movimento e Música”

Na área do movimento e da música as crianças apresentavam níveis que se situavam entre 4 e 5. As oportunidades que as saídas ao jardim e o treino dos movimentos, tanto de partes do corpo como do corpo todo, que aconteceu em várias situações, e a presença constante de música, em particular na parte da tarde, favoreceu o desenvolvimento da coordenação e do controlo dos movimentos a partir dos sons, ritmos e intensidades.

Comunicação e Linguagem

	D (1:9)	G (2:3)	I (1:10)	L (1:11)	R (1:8)	S (2:3)	T (1:6)
Ouvir e responder	4	5	4	4	4	4	4
Comunicar não verbalmente	5	5	5	5	4	5	4
Participar na							

comunicação do tipo “dar e receber”	4	5	4	4	3	4	3
Comunicar verbalmente	4	4	4	4	3	4	3
Explorar livros de imagens	4	5	4	4	3	4	3
Apreciar histórias lengalengas, rimas e canções	5	5	5	5	3	5	3

Tabela 6 - Avaliação do grupo dos 12/24 meses para a categoria “Comunicação e Linguagem”

Nesta categoria as crianças encontravam-se entre os níveis 3 e 5. O R. (1:8) e o T. (16) conseguiram atingir o nível 4 nos dois primeiros itens e o G. (2:3) atingiu o nível mais alto em quase todos os itens. As histórias e as canções foram sempre muito apreciadas e as competências da maioria das crianças do grupo, no final da intervenção, encontravam-se no nível mais alto. Será muito importante que no próximo ano as crianças tenham oportunidade de explorar mais livros e de continuarem a ser estimuladas a desenvolver a comunicação tanto verbal como não verbal.

Exploração e Lógica Elementar

	D (1:9)	G (2:3)	I (1:10)	L (1:11)	R (1:8)	S (2:3)	T (1:6)
Explorar objectos	5	5	5	5	5	5	4
Explorar categorias	5	5	5	5	4	5	4
Aprender os primeiros conceitos de quantidade e número	4	4	4	4	3	4	4
Explorar o espaço	4	5	4	4	3	4	4
Explorar o tempo	4	4	4	4	3	4	3

Tabela 7 - Avaliação do grupo dos 12/24 meses para a categoria “Exploração e Lógica Elementar”

Durante as intervenções na sala de creche verifiquei que as crianças estão muito familiarizadas com a exploração de objectos dando, por exemplo, outras utilizações a um objecto como acontece quando pegam numa peça de lego e fazem dela um telefone. Assim, na primeira categoria todas as crianças, excepto o T. (1:6), se encontravam no nível 5 do seu desenvolvimento. O T. ainda não teve tempo de atingir o nível mais elevado pois a sua presença na sala ainda é muito irregular e não teve, portanto, acesso às mesmas oportunidades

de exploração que as restantes crianças do grupo. Em relação às restantes categorias a maioria das crianças situa-se entre o nível 4 e o nível 5 com excepção do R. (1:8). Os primeiros conceitos de quantidade e de número e a exploração do tempo são duas categorias que se “conquistam” lentamente, à medida que o desenvolvimento cognitivo o permite e, por isso, os níveis mais baixos nelas atingidos não traduzem uma dificuldade mas sim um caminho que ainda se tem que percorrer. Este caminho irá ser percorrido no próximo ano e estou certa que, quando passarem para a valência de Jardim-de-Infância, os níveis mais altos de cada um dos itens serão facilmente atingidos.

Organização do Planeamento

O planeamento deve ser feito de uma forma criteriosa. Para planificar o educador deve ter em consideração o projecto educativo da instituição, os seus próprios princípios orientadores que estão previstos no perfil do educador de infância, os princípios gerais pedagógicos da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro, artº 10º), as características do meio sócio-cultural a que pertencem as crianças e as características do grupo.

O planeamento da sala dos 12/24 meses foi realizado em cooperação com a Educadora Lurdes, durante o período em que nela intervimos e de uma forma mais participada na PES II. Em PES I o planeamento foi realizado a partir das observações efectuadas e da avaliação realizada com base no COR e na grelha de levantamento das actividades desenvolvidas (a utilização destes dois instrumentos está mais aprofundada nos pontos 2.1 e 2.2 do capítulo 3 deste relatório). Outra fonte utilizada nas planificações foi o projecto curricular da sala, complementado pelo projecto educativo. Deste último projecto retirei as bases para o trabalho sobre a alimentação saudável, que desenvolvi ao longo das seis semanas de intervenção em PES II, em articulação com as propostas emergentes observadas e com as necessidades e interesses que identifiquei no grupo ou em alguma criança em particular. Na intervenção em PES II, a escala de envolvimento da criança (ponto 2.3. do capítulo 3 deste relatório) também constituiu uma fonte para o planeamento. Do projecto curricular da sala abordámos dois temas:

- Eu e as Cores
- Chegou a Primavera

A introdução das cores vermelha e amarela já havia sido iniciada pela Educadora Lurdes e eu planifiquei algumas actividades relacionadas com este tema, como aconteceu no dia vinte e quatro de Fevereiro em que as crianças classificaram as peças de lego dividindo-as por duas caixas, uma amarela e outra vermelha. Durante a minha intervenção introduzi também a cor verde, partindo de alimentos que se caracterizam por esta cor.

A abordagem à chegada da primavera aconteceu a partir da observação de imagens de árvores em flor. Após esta observação realizámos a nossa árvore da primavera com papel de jornal amarrotado e pintado pelas crianças e colocámo-la na parede em conjunto com as borboletas realizadas com a técnica da pintura de borboleta.

Com base no tema do projecto educativo, a alimentação saudável, planifiquei actividades de exploração sensorial de algumas frutas, tangerina, banana, kiwi, pêra e maçã. Efectuámos depois um registo dos frutos já conhecidos das crianças utilizando os panfletos de publicidade.

A observação do grupo como um todo e de cada uma das crianças de modo particular, fez surgir algumas propostas emergentes, como aconteceu quando compreendi o interesse das crianças por rasgar a amarrotar papel, ou quando percebi num momento individual com a S. (2:3) que esta gostava de pegar no pincel.

Organização da Avaliação

O Projecto Pedagógico da sala previa que a avaliação se realizasse com o auxílio da observação directa das crianças e da utilização de registos vídeo e fotográficos. O objectivo da avaliação é, segundo a mesma fonte, a identificação do ponto do desenvolvimento em que cada criança se encontra e a verificação da evolução ao longo do tempo.

A avaliação serve também o propósito de comunicar aos pais e encarregados de educação em que ponto do seu desenvolvimento se situa cada criança. Sendo que a avaliação pretende melhorar as aprendizagens realizadas pelas crianças, a comunicação entre a creche e as famílias é essencial e deve acontecer nos dois sentidos. Só assim será possível conhecer a evolução das crianças de uma forma mais global e promover contextos facilitadores de uma aprendizagem de sucesso. Os pais tinham acesso às informações em diálogos que mantinham comigo ou com a Educadora Lurdes e através da exposição dos trabalhos realizados pelas

crianças. No final da minha intervenção compilei as fotos retiradas ao longo da mesma, que constituem também um elemento de avaliação, num CD que forneci a cada uma das famílias.

Com a cooperação e comunicação de todos os que estão directamente envolvidos na educação das crianças é possível encontrar necessidades e situações possíveis de serem resolvidas. Avaliando correctamente podemos planear de uma forma mais criteriosa encontrando soluções que satisfaçam as necessidades do grupo e de cada criança que o compõe.

2.1.2 Jardim-de-Infância

Nome	Data de Nascimento
Afonso A.	7 de Novembro de 2006
Alexandre S.	26 de Fevereiro de 2007
André Y.	17 de Setembro de 2006
Beatriz M.	11 Março de 2007
Daniel P.	4 Janeiro de 2007
Diana V.	11 de Janeiro de 2007
Duarte S.	4 Outubro de 2006
Filipe W.	1 Agosto de 2007
Ghensis S.	26 Junho de 2007
Isabella P.	21 de Fevereiro de 2007
José Maria F.	14 de Setembro de 2007
Madalena G.	22 de Março de 2007
Mariana C.	17 de Agosto de 2007
Mariana L.	3 de Outubro de 2007
Miguel W.	20 de Dezembro de 2006
Rodrigo G.	9 de Dezembro de 2007
Santiago A.	15 de Outubro de 2006
Vanessa L.	6 de Agosto de 2007
Victória D.	27 de Novembro de 2007

Tabela 8 - Nomes e datas de nascimento das crianças da sala dos 3/4 anos

O grupo de jardim-de-infância era homogéneo, no que diz respeito às idades, era constituído por dezanove crianças, dez do sexo masculino e nove do sexo feminino com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos de idade.

Era um grupo que na sua maioria já frequentava a instituição. Sete destas crianças estiveram no ano anterior com a educadora Célia na sala dos 2 anos. Seis crianças permaneceram nesta sala, estando no ano passado com a educadora Luísa e com a auxiliar Ana Isabel. Seis crianças frequentavam a instituição pela primeira vez. O facto de a Ana

Isabel não ter transitado para a outra sala foi positivo, pois desta forma as crianças que, por ainda não terem idade, também não transitaram para a sala com a Educadora Luísa tiveram oportunidade de ficar com um adulto de referência, ficando assim mais facilitado o processo de adaptação a outra Educadora.

Estas crianças moravam todas na cidade de Évora e arredores. Três crianças são de origem brasileira, sendo que apenas uma nasceu no Brasil, e outras três de origem chinesa. O A. (4:10) antes de vir para Portugal já havia frequentado uma instituição de ensino na China.

A maioria das crianças vive com o pai e a mãe e apenas três crianças têm situações de famílias separadas. A classe social predominante é a classe média. Um pai e uma mãe encontram-se desempregados e todos os restantes pais trabalham ou por conta própria ou por conta de outrem.

As crianças deste grupo reuniam-se habitualmente na área de grande grupo onde se realizava o acolhimento/recepção das crianças e onde se processava um diálogo sobre o dia anterior e as actividades a realizar nesse dia. Neste momento também se cantava, ouviam-se histórias, lengalengas, realizavam-se registos e planeava-se o que fazer ao longo da manhã. Após o lanche era também neste espaço que, em grande grupo, revíamos o dia.

As actividades de expressão plástica aconteciam habitualmente em pequeno grupo ou individualmente. As áreas da sala tinham um limite de crianças que podiam permanecer nelas em simultâneo. Este limite foi negociado com as crianças no início do ano. Sempre que desejavam ir para uma das áreas as crianças colavam a sua fotografia (que continha velcro por trás) num dos bonecos que se encontravam feitos em cartolina e colados na parede por baixo da identificação da área. Quando já não restava mais nenhum boneco onde colar a fotografia a criança era incentivada a escolher outra área.

Durante a PES II tentei fomentar a cooperação das crianças nas decisões que dizem respeito ao grupo confrontando-as em certos momentos e ajudando-as a problematizarem as situações em que se envolviam e apoiando a resolução de conflitos. A vivência em grupo implica também uma aprendizagem dos aspectos democráticos, assim, a tomada de decisões era frequentemente realizada e discutida em grupo dando voz activa às crianças, escutando-as e colocando em prática os aspectos decididos democraticamente.

A maioria dos elementos do grupo já haviam estado juntos no ano anterior, por isso, relacionavam-se muito bem e tinham uma relação de confiança com os adultos da sala.

Experiências e Competências das Crianças com base nas Áreas de Conteúdo

Área da Formação Pessoal e Social

No jardim-de-infância as crianças têm oportunidade de se inter-relacionar com os pares e com os adultos da sala. Estas relações sociais permitem-lhes aprender a distinguir o certo do errado e a respeitar os sentimentos dos outros.

Através das conversas que tivemos, tanto em grande grupo como em pequeno grupo e a nível individual, pude verificar que as crianças desenvolveram competências no que diz respeito aos valores, à partilha de poder e à formação da sua identidade. No entanto, frequentemente, assistimos a alguns conflitos principalmente devido à disputa de brinquedos. Tentei promover o diálogo junto das crianças envolvidas no conflito de modo a que elas o resolvessem desenvolvendo assim as suas capacidades ao nível social.

Na sala foram promovidas a independência, a autonomia e o sentido de responsabilidade, valores tão importantes para o desenvolvimento das crianças. Em relação a estas competências a maioria das crianças realizava tarefas do dia-a-dia como vestir-se e despir-se ou descalçar-se, apenas para calçar foi necessário ajudar algumas a distinguir entre o sapato do pé esquerdo e do pé direito ou a atar os atacadores dos sapatos ou ténis. As crianças estavam familiarizadas com a rotina da sala e sabiam o que era necessário fazer em cada uma delas. Executavam tarefas com empenho e procuravam ajuda para aprender mais sobre o que lhes despertava curiosidade.

Promoveu-se a educação multicultural e o respeito pelos outros, competências fulcrais para o desenvolvimento social. As diferentes culturas existentes na sala tornaram as experiências nesta área mais ricas. Apesar da relutância que encontramos por parte das crianças e das famílias de origem chinesa de partilhar a sua cultura ainda assim foi possível descobrir algumas palavras em chinês que partilhámos com o grupo. A cultura brasileira é muito mais aberta e as suas expressões e costumes foram partilhados pelas crianças com alegria. Exemplo de uma destas expressões surgiu num momento em que, após uma disputa entre duas crianças por causa de uma colher de pau a que todo o grupo assistiu, o G. (3:11) disse: *“Me tiraram o pau de colher”*. Desse momento em diante foi frequente ouvir esta expressão a outras crianças do grupo.

As crianças tinham consciência das suas capacidades e limitações e procuravam a ajuda de um adulto ou de outra criança para resolverem os problemas e obstáculos com que se deparavam.

Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Expressão Motora

As sessões de expressão motora com o Professor Hugo, que se deslocava à instituição às sextas-feiras de manhã, e a natação nas instalações do Aminata - Évora Clube de Natação colaboraram de forma muito positiva para o desenvolvimento de competências no domínio da motricidade global. O facto de a natação funcionar como actividade extra-curricular fez com que nem todas as crianças a ela tivessem acesso. No entanto, nas saídas ao jardim da Portas de Avis, pude observar que as crianças já possuem as competências que se adequam à sua faixa etária. Não revelam dificuldade em correr, em trepar para os bancos do jardim ou pelos candeeiros, ou em saltar. Apenas senti algumas dificuldades nos deslocamentos ao pé-coxinho. As crianças realizam percursos onde têm que utilizar mais de uma habilidade como correr, rastejar, subir para locais altos e saltar deles caindo em pé sem perder o equilíbrio, rodar sobre si próprio e dar cambalhotas (com o auxílio de um adulto).

45

As crianças lançavam bolas acima da cabeça e recebiam-nas sem as deixarem cair, atiravam-na com a intenção de conseguir atingir um determinado alvo e pontapeavam-na com precisão. Não sentiam dificuldade em compreender as regras de jogos simples, como aconteceu com as “corridas de minhocas” (ver anexo 7), que era um jogo totalmente novo mas que ao fim de duas tentativas já estavam a executar de forma correcta.

Ao nível da motricidade fina as crianças já haviam adquirido competências adequadas à sua faixa etária. As crianças utilizavam a tesoura sem dificuldade, pegavam nos lápis ou nas canetas com muita facilidade e demonstraram um progressivo controlo do traço. Algumas das crianças já desenhavam figuras circulares fechadas e conseguiam desenhar a figura humana de uma forma coerente. O A. (4:6) revelou, através de um registo efectuado após a nossa visita à Feira do Livro (que decorreu na Praça do Giraldo), que já conseguia desenhar o que havia observado com muitos pormenores. (ver anexo 4)

Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Expressão Dramática

As crianças possuíam competências ao nível do jogo simbólico e envolviam-se frequentemente em situações de faz-de-conta, na área da casinha, na área das trapalhadas, na área da garagem e na área das construções. Vestiam roupas e acessórios que lhes permitiam desempenhar papéis neste jogo. Nos momentos em que estive de uma forma mais intencional junto das crianças nas áreas referidas consegui perceber que elas assumiam papéis que já conheciam (pai, mãe, filho(a), avó, tubarão, leão, etc.) e, por outro lado, imaginavam outros, frequentemente relacionados com os brinquedos que levavam de sua casa e que utilizavam na área dos blocos. Para além de utilizarem os objectos para os seus fins por vezes também imaginavam que eles serviam para algo completamente diferente como quando utilizavam um tacho para imitar um chapéu.

Apesar de ter pensado realizar uma dramatização de uma história, e termos até escolhido as crianças que desempenhariam os vários papéis, os trabalhos relacionado com o projecto de intervenção no quintal prolongaram-se mais do que o inicialmente previsto e não a chegámos a concretizar. No entanto, as crianças tiveram oportunidade de desfrutar de um espectáculo de marionetes onde puderam interagir verbal e não verbalmente com a marioneta.

As crianças já sabiam relacionar expressões faciais e/ou corporais com alguns estados de espírito (alegre, triste, zangado, amado, ...) e imitavam movimentos da natureza (chuva, vento, ondas do mar...), acções (cantar, correr, saltar...) e situações do quotidiano (levantar-se, lavar-se, tomar o pequeno-almoço, brincar...).

Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Expressão Plástica

Ao longo da intervenção planifiquei a utilização de algumas técnicas de expressão plástica. Da avaliação realizada após os momentos de elaboração de trabalhos de expressão plástica pude verificar que as crianças já possuíam diversas competências neste domínio. Utilizaram pela primeira vez o desenho como forma de registo após uma visita, pintaram superfícies diferentes das mais comuns, quer pela sua dimensão (pintura em papel de cenário) quer pela sua forma (pintura de garrafas de água). Algumas crianças revelaram criatividade em várias circunstâncias (decoração dos copos de iogurte, pintura dos painéis para o projecto). As crianças utilizaram, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de

expressão (pintura, colagem, desenho, ...) para recrear vivências individuais, temas, histórias, entre outros.

As crianças identificavam alguns elementos da Comunicação Visual na observação de formas visuais (obras de arte, natureza, e outros objectos culturais) e utilizavam-nos nas suas composições plásticas: cor (cores primárias e secundárias, mistura de cores); formas geométricas (quadrado, rectângulo, triângulo, círculo) e linhas (rectas e curvas).

Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Expressão Musical

Tal como acontecia com a expressão motora também a expressão musical contava com a colaboração de uma professora com formação académica nesta área. Não posso deixar de referir que as sessões de expressão musical funcionavam como actividade extra-curricular e por isso não estava acessível a todo o grupo. Nas minhas intervenções tentei colmatar em parte este problema planificando tarefas de identificação dos sons, trabalhando o silêncio, a escuta, o cantar e a dança. As crianças tiveram também a oportunidade contactar com instrumentos que desconheciam e mostraram-se muito empenhadas em tocar e em experimentar cada um deles.

As crianças cantavam canções utilizando a memória e controlavam, ainda que de modo progressivo, a melodia, a estrutura rítmica (pulsação e acentuação), a respiração e os elementos expressivos de intensidade e de andamento (rápido, lento, acelerando e reduzindo).

Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Escrita

Dominar progressivamente a linguagem oral reveste-se de grande importância no desenvolvimento global das crianças. Nesta fase também se devem estabelecer as primeiras ligações ao código escrito.

Ao nível da linguagem oral estas crianças já conheciam um vocabulário vasto e formavam frases coerentes ao nível sintáctico e lexical. Nos momentos de grande e de pequeno grupo o diálogo foi constantemente fomentado e as intervenções das crianças eram valorizadas, escutando-as e apoiando-as nas suas formas de comunicar. Assim, no que diz

respeito à linguagem oral as crianças desenvolveram as suas capacidades através do diálogo do debate e da revisão do dia.

A presença de três crianças de origem chinesa também trouxe alguns desafios ao nível da linguagem oral. O A.(4:10) compreendia tudo o que lhe dizíamos e comunicava facilmente conosco apesar de ainda trocar os tempos e a pessoa dos verbos, era frequente ouvi-lo dizer “*Ana, eu xixi já fizeste*”. O A. (4:10) assumia também o papel de porta-voz do M. (4:7) e do F. (3:11) que ainda sentiam muitas dificuldades em comunicar em português. O M. (4:10) só falava com os primos (o A. (4:10) e o F. (3:11) em chinês e não comunicava verbalmente com as outras crianças ou tentava fazê-lo em chinês.

A nível da linguagem escrita as crianças deste grupo ainda necessitam desenvolver competências pois apenas duas ou três crianças sabia escrever o seu nome. Ver os adultos a utilizarem o código escrito, nomeadamente nos registos das visitas ou actividades, também ajudou as crianças a compreenderem a utilidade de saber ler e escrever. O registo escrito não era utilizado na sala e foi difícil fazê-lo e prender a atenção das crianças durante a realização do mesmo (acerca desta dificuldade ver o ponto 4 do capítulo 7). As crianças elaboraram individualmente uma história com base numa sequência temporal, eu escrevi o que elas desejavam e por fim as crianças atribuíram um título ao seu livro.

Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Matemática

Neste domínio as crianças já possuíam competências ao nível da classificação e da seriação. Desenvolveram a noção de número, já sabiam que o último número que se pronuncia corresponde ao número total de elementos que se contou (princípio da cardinalidade), faziam correspondência termo a termo e cumpriam o princípio da ordem estável. Contactaram pela primeira vez com as molduras de dez e formaram sequências simples de padrões.

Medimos as alturas das crianças uma vez durante a intervenção em PES I e outra durante a intervenção em PES II. Nesta última comparámos os resultados obtidos nesses dois momentos utilizando os termos “mais alto” e “mais baixo” que foram totalmente apreendidos por todas, excepto o M. (4:7) devido às dificuldades que se relacionavam com a linguagem e que estão referidas no parágrafo anterior. Nesta altura o F. (3:11) não se encontrava na sala.

As crianças adquiriram algumas noções de tempo com base na sua rotina tanto diária como semanal. Sabiam que no início da semana vinha o professor de expressão motora e que a seguir ao dia em que havia expressão motora não iam à instituição e ficavam dois dias em casa. Estabelecemos uma nova rotina, a revisão do dia, que lhes permitiu desenvolver competências ao nível das noções temporais, fazendo referência às acções desenvolvidas na manhã desse dia. Após o lanche era realizada a revisão das actividades realizadas nas diversas áreas da sala. Esta revisão foi inicialmente realizada de forma oral mas este método e o facto de este momento acontecer no final de um dia e em grande grupo não estavam a obter os níveis de atenção necessários. Assim, a revisão do dia passou a ser feita com base nas fotografias tiradas durante a manhã que, no momento do repouso, eu passava para o computador. Esta estratégia revelou resultados mais positivos e a envolvimento do grupo foi muito superior. Inicialmente as crianças apenas prestavam atenção à sua presença nas fotografias mas ao longo do tempo fui provocando um diálogo relacionado com as acções desenvolvidas no momento em que a fotografia fora retirada. A pouco e pouco as fotografias passaram a ser comentadas tendo em vista o fim a que se destinavam. As crianças passaram a utilizar expressões como: “*eu antes de almoço estava a brincar na casinha e eu era a mãe...*”, por exemplo, referindo-se à actividade que desenvolviam no momento que a fotografia documentava. A partir desses comentários surgia um diálogo mais elaborado que lhes permitia recordar o processo que as levou até ao momento que estava a ser analisado.

A ausência de tecnologias de informação e comunicação não me permitiram registar as competências das crianças neste domínio. Em diálogo com o A. (4:6) compreendi que ele tinha contacto com o computador, a internet e jogos electrónicos (tipo Playstation) e que já dominava algumas dessas técnicas. Durante os momentos de “rever” que aconteciam após o lanche a necessidade de utilizar o computador para passar as fotografias levou-me a compreender que as crianças já conheciam esta tecnologia e compreendiam que nele se podiam ver as fotografias e os DVD’s que traziam de suas casas. No entanto, não existiu contacto directo com o computador. Deveria ter reflectido sobre este aspecto durante a intervenção e favorecer este contacto. Durante o período da manhã em que o grupo partilhava com a sala azul (5/6 anos) o mesmo espaço, as crianças tinham acesso a uma televisão e ao gravador de vídeo, no entanto, estes meios eram utilizados apenas para manter as crianças sossegadas e reduzir o nível de ruído. As reduzidas dimensões da sala azul não favoreciam a realização de actividades que envolvessem a circulação das crianças pela espaço e, desta

forma, a utilização dos vídeos era a solução encontrada para manter todas as crianças juntas sem existir muita perturbação.

Área do Conhecimento do Mundo

A curiosidade e o desejo de saber e experimentar novas situações estavam sempre presentes nas crianças da sala. Ao longo da intervenção em PES II colocámos em prática algumas situações experimentais, nomeadamente na experiência da mudança das cores das flores que oferecemos às mães. As crianças conseguiam formular hipóteses com base nos seus conhecimentos prévios e no seu raciocínio, experimentavam, observavam, analisavam e registavam os resultados. Envolveram-se bastante no processo de semear e cuidar das plantas, tanto das sementes do arroz como das sementes que colocámos no canteiro do pátio (durante o trabalho de projecto que vem desenvolvido no capítulo 5 deste relatório). Este último despoletou nas crianças um interesse ainda maior pois sentiram-no como parte do projecto em que estavam empenhadas.

As crianças já possuíam competências espaciais e utilizavam adequadamente os conceitos “dentro/fora”, “em cima/em baixo”, “perto/longe”, algumas ainda demonstravam dificuldade em distinguir “esquerda” e “direita”. As noções temporais ainda não foram totalmente adquiridas, já distinguiam “dia” e “noite” e “manhã” e “tarde”, mas tinham dificuldade em compreender a noção de semana, dia, mês e ano.

As crianças identificavam elementos do seu meio ambiente, conheciam e aplicavam os conceitos relacionados com a meteorologia, distinguiam os meios de transporte e as vias que estes utilizam, conheciam alguns elementos da flora e da fauna e caracterizavam um objecto quanto à sua cor (um número muito reduzido de crianças ainda sente dificuldade neste aspecto), textura, som que produz, cheiro, etc.

As crianças conheciam algumas profissões e as tarefas que nelas são desempenhadas, nomeadamente as profissões dos pais e avós.

A nossa visita à Associação Cultural “É neste país” para participar no projecto das alunas do segundo ano da Licenciatura em Educação Básica, promoveu e cimentou conhecimentos acerca da reciclagem e separação de lixo. As preocupações com a poupança de água ainda não estavam muito presentes, apesar da visita realizada à unidade museológica da Central

Elevatória de Águas e à sensibilização efectuada tanto pela educadora que estava presente neste espaço como no quotidiano pelos adultos da sala.

A educação para a saúde esteve sempre presente no dia-a-dia da sala com a valorização de hábitos de vida saudável a o nível da higiene corporal e da alimentação. A presença de uma equipa do centro de saúde, constituída por uma higienista oral e por uma enfermeira despertou nas crianças um interesse crescente no que diz respeito à higiene oral e à alimentação saudável. As crianças revelavam competências em relação à higiene corporal, lavavam as mãos antes das refeições e depois das necessidades fisiológicas e sabiam lavar todo o corpo (situação observada apenas nas crianças que frequentam a natação).

Organização do Planeamento

O planeamento efectuado ao longo da intervenção em PES I e PES II teve em consideração as necessidades e interesses que observei nas crianças dentro das áreas de conteúdo, o tema do Projecto Curricular da sala e as épocas festivas (p.ex. Dia da Mãe e Dia da Criança). Em PES I a natureza da intervenção foi diferente da realizada em PES II, assim, dado o reduzido tempo de contacto (uma manhã por semana), o planeamento foi pensado para responder aos interesses e necessidades das crianças mas dependeu muito mais da cooperação com a Educadora Célia do que em PES II.

Do Plano de Intervenção Elaborado na PES I (ver anexo 1), com base nas observações efectuadas planeei atingir, ao longo da intervenção em PES II, os seguintes objectivos:

Área da Formação Pessoal e Social

- Fomentar o diálogo
- Favorecer momentos de brincadeira livre
- Realizar jogos que desenvolvam a autonomia, a partilha e a independência
- Apoiar e desenvolver a capacidade de distinção entre certo e errado e fomentar o respeito pelos outros

Área de Expressão e Comunicação

- Domínio da expressão motora

- Favorecer o progressivo domínio do corpo e o contacto com materiais que permitam o desenvolvimento das habilidades motoras, saltar, correr, etc.

- Domínio da expressão dramática

- Tornar o jogo dramático mais complexo

- Realizar pequenas dramatizações

- Domínio da expressão plástica

- Explorar diferentes materiais e técnicas

- Trabalhar a três dimensões e em superfícies diferentes das habituais

- Domínio da expressão musical

- Proporcionar momentos de escuta de sons e de música

- Proporcionar momentos de dança

- Conhecer e explorar novos instrumentos

- Domínio da linguagem oral e escrita

- Fomentar o diálogo em grande e em pequeno grupo

- Debater a planificação e avaliação em grupo

- Estimular as crianças a contarem as histórias por palavras suas

- Introduzir ficheiros de palavras

- Incentivar a escrita de pequenas palavras, por exemplo, o nome

- Realizar registos escritos das novidades e das actividades realizadas

- Domínio da matemática

- Desenvolver as noções de espaço e de tempo

- Classificar, ordenar e seriar objectos

- Medir e pesar

- Realizar sequências de padrões geométricos
- Introduzir as molduras de dez
- Registrar e ordenar dados estatísticos

Área do Conhecimento do Mundo

- Favorecer o desenvolvimento da curiosidade e do desejo de saber
- Introduzir o método científico (prever, experimentar, observar, analisar e registrar)

Organização da Avaliação

(...) avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança.”

(Orientações Curriculares para o Pré-Escolar, 1997, p. 27)

A avaliação na Educação Pré-Escolar deve assumir uma dimensão formativa, pois trata-se, essencialmente, de um processo contínuo e interpretativo que se fundamenta nos processos, mais do que nos resultados, e procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando. Avaliar requer uma atitude e um saber específico que permitam desenvolver estratégias adequadas, tendo em conta os contextos de cada criança e do grupo e no respeito pelos valores.

Na intervenção em PES I a avaliação realizada baseou-se maioritariamente na observação directa. A reflexão realizada após cada uma das manhãs de intervenção permitia compreender e descobrir necessidades e interesses que depois se reflectiam no planeamento. Estas reflexões efectuadas ao longo da intervenção, tanto em PES I como em PES II estão reunidas no caderno de formação (acerca do Caderno de Formação ver o capítulo 6 deste relatório). A Grelha de Levantamentos das Actividades Realizadas, que preenchi no início do mês de Dezembro em PES I, também se constituiu como um instrumento de registo que favoreceu a análise e reflexão sobre o planeamento a efectuar (a justificação para esta afirmação encontra-se no ponto 2.3 do capítulo 3 deste relatório)

Durante a intervenção em PES II utilizei o instrumento PIP para avaliar o ambiente físico, a rotina diária, a interacção adulto/criança e a interacção adulto/adulto. Este instrumento suportou a planificação de algumas alterações que efectuei após a primeira observação realizada à luz do mesmo. Utilizei o PIP como forma de avaliar as oportunidades que o ambiente físico, a rotina e as interacções ofereciam ao grupo de jardim-de-infância. Originariamente este instrumento foi elaborado com intuito estimar o grau de implementação do Modelo High-Scope. O instrumento organiza-se em quatro secções, com um total de trinta itens: **Ambiente físico** (10 itens), **Rotina diária** (5 itens), **Interacção adulto/criança** (9 itens) e **Interacção adulto/adulto** (6 itens). Num **ambiente físico** considerado adequado para a aprendizagem pela acção (princípio básico da abordagem High- Scope) existe uma divisão claramente definida dos espaços, e esta constitui uma condição essencial para a criança se movimentar no espaço, fazendo-o de uma forma confiante. Todo o espaço deverá estar organizado em áreas, cada uma delas com os respectivos materiais, todos eles acessíveis às crianças e devidamente etiquetados. Esta forma de organizar o espaço favorece a autonomia da criança que poderá experienciar tudo o que a envolve, e fazer dessa experiência uma aprendizagem activa.

A **rotina diária** deste modelo apela à auto-organização da criança pois, ao interiorizar a sequência das rotinas, a criança começa a organizar o seu tempo de uma forma mais independente, torna-se mais confiante e evita momentos de ansiedade. A dimensão temporal surge como complemento essencial para a organização dos tempos de experimentação diversificada com os objectos, as situações e os acontecimentos que vão surgindo ao longo do dia.

A **interacção adulto/criança** pretende que o adulto crie situações que desafiem o pensamento das crianças de modo a que elas se desenvolvam ao nível cognitivo e se empenhem activa e individualmente, nas situações de aprendizagem que vão surgindo no seu dia-a-dia. Os adultos devem apoiar as crianças durante os diálogos e as brincadeiras, partilhar o controlo com as crianças e estabelecer relações de confiança que permitam, entre outras coisas, adoptar uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito social.

A **interacção adulto/adulto** centra-se na vivência do trabalho em equipa. O trabalho em equipa deve favorecer a construção de relações apoiantes entre os adultos. Os membros da equipa trabalham diariamente na observação, recolha e análise de notas que favoreçam a avaliação e a posterior planificação dos ajustamentos necessários para a criação de um ambiente adequado à aprendizagem activa das crianças.

A recolha de notas, após observação, facilita a análise realizada com base nos quatro princípios acima enunciados. O PIP contém uma ficha de resultados onde se regista a pontuação atribuída a cada item de avaliação da qualidade. A ficha contempla três momentos distintos de observação mas, pelo facto de ter iniciado as minhas observações demasiada tarde, a ficha por mim elaborada contém apenas duas datas, distanciadas um mês entre si.

Os itens 13, 14, 27 e 28 aplicam-se apenas nos casos em que o Modelo High-Scope é utilizado. No entanto, julguei fazer sentido avaliar os itens 13 e 14. As três primeiras secções são preenchidas através da observação directa do grupo e a pontuação atribuída é baseada nas notas do observador que podem ser complementadas com outros documentos (fotografias, desenhos). A quarta secção é preenchida com as notas da observação e através de entrevistas informais aos adultos responsáveis pela sala observada.

Cada item é avaliado numa perspectiva de qualidade segundo a Escala de Likert (Citada por Espada A., Perfil de Implementação do Programa (PIP), Power point 8). Esta escala é, segundo a mesma fonte, constituída por cinco níveis:

- Os níveis 1, 2 definem uma qualidade insuficiente;
- O nível 3 suficiente;
- O ponto 3.5 define a entrada na qualidade.
- O nível 4 é considerado de qualidade;
- O nível 5 qualidade elevada.

A atribuição da pontuação foi baseada nas notas retiradas em dois momentos de observações, e em diálogos informais com a Educadora Célia. Como meios de auxílio na análise das observações foram utilizadas fotografias. O grupo de crianças, que já anteriormente foi caracterizado neste relatório (ponto 2.2.1), era constituído por dezanove elementos entre os três e os quatro anos de idade.

FICHA DE RESULTADOS DO PIP

I - Ambiente Físico	1ª Observação (13-5-2011)	2ª Observação (13-6-2011)
1 - Sala dividida em áreas de trabalho bem definidas e localizadas de forma lógica	4	4
2 - Espaço de trabalho adequado em cada área	3	3
3 - Sala segura e bem conservada	4	4
4 - Materiais ordenados e etiquetados	1	3

5 - Materiais adequados para várias crianças trabalharem em simultâneo	3	4
6 - Variedade de materiais reais à disposição	3	3
7 - Materiais acessíveis às crianças	4	4
8 - Equipamentos de grandes músculos à disposição	1	1
9 - Materiais que desenvolvem a consciência das diferenças entre as pessoas e as suas experiências	3	3
10 - Materiais promovem o desenvolvimento em todas as áreas.	3	3
II - Rotina Diária		
11 - Adultos implementam rotina diária consistente	3	4
12 - A rotina diária contempla o planejar-fazer-rever	2	4
13 - Variedade de estratégias de planificação usadas	3	3
14 - Variedade de estratégias de rever utilizadas individualmente e em pequeno grupo	2	3
15 - Equilíbrio de actividades de grande e de pequeno grupo	5	5
16 - As crianças concretizam as suas ideias em actividades organizadas pelos adultos	3	4
III - Interação adulto - criança		
17 - Os adultos observam, perguntam, repetem e desenvolvem a linguagem	4	5
18 - Os adultos participam nas brincadeiras das crianças	5	5
19 - Conversa adulto - criança equilibrada e natural	4	5
20 - Os adultos encorajam jogos com linguagem falada/escrita	4	4
21 - Os adultos encorajam resolução de problemas e independência	3	4
22 - Os adultos encorajam a cooperação entre crianças	3	4
23 - Os adultos mantêm limites razoáveis ao corrigir os comportamentos inadequados	3	3
24 - Os adultos mantêm-se atentos a toda a sala quando trabalham com pequenos grupos	4	4
IV - Interação adulto - adulto		
25 - O Staff usa o modelo de ensino em equipa	5	5
26 - O staff usa o processo de planificação e avaliação em equipa	4	5
27 - O staff usa o Registo de Avaliação da Criança (CAR)	Não se aplica	Não se aplica
28 - O staff usa o Registo de Observação da Criança	Não se aplica	Não se aplica

29 - O staff envolve os pais no programa	3	3
30 - Staff envolvido na formação contínua em serviço	1	1
TOTAL DOS RESULTADOS	90	103

Tabela 9 - Ficha de Resultado do PIP

Dos cinquenta pontos possíveis de obter no princípio “Ambiente Físico”, atribuí na primeira observação vinte e nove e na segunda observação trinta e dois pontos. Uma das alterações mais significativas registou-se no item 4 (Materiais ordenados e etiquetados) pois, a primeira observação levou à planificação de um momento de etiquetagem dos materiais realizado com as crianças o que fez subir do nível 1, ausência total de critério para a colocação dos materiais e ausência de etiquetas, para o nível 3, itens semelhantes são colocados juntos, as etiquetas são usadas por quase toda a sala mas são apenas de um tipo (ver anexo 6). A outra alteração registada no primeiro princípio foi no item 5 (Materiais adequados para várias crianças trabalharem em simultâneo) que passou do nível 3, materiais suficientes em algumas áreas mas não em todas, para o nível intermédio 4 devido à melhoria efectuada no espaço exterior no âmbito do projecto de intervenção lá realizado.

A Rotina Diária poderá atingir a pontuação máxima de trinta pontos tendo obtido na primeira observação dezoito pontos e na segunda vinte e três pontos. As alterações efectuadas incidiram sobre os itens 11, 12, 14 e 16, sendo que a maior alteração se registou no item 12 - a rotina diária contempla o planear-fazer-rever. Neste item passámos do nível intermédio 2, que se situa um pouco acima ausência total de atenção dispensada às crianças, para o nível intermédio 4 que traduz o tempo dado para realizar pelo menos duas das três actividades (planear e fazer ou fazer e rever). Gostaria ainda de destacar o item 14 onde a introdução de novas formas de “rever” permitiram a evolução do nível 2 para o nível três.

No que se refere à pontuação da interacção adulto/criança, dos quarenta pontos possíveis registei, trinta pontos na primeira e, na segunda, trinta e quatro pontos. Os níveis atingidos neste princípio básico estão entre o nível três e o nível cinco, são os mais altos registados do total dos quatro princípios e traduzem uma qualidade que evoluiu progressivamente de suficiente para uma entrada na qualidade e para uma qualidade elevada. Destaco os níveis máximos registados na segunda observação em três itens, 17, 18 e 19 sendo que no item 18 já havia sido atingido o nível 5 na primeira observação. O nível 5 do item 17 traduz uma grande variedade de estratégias de comunicação utilizadas pelos adultos (observação, repetição, descrição e formulação de perguntas de resposta livre). No item 18 este nível caracteriza uma interacção onde os adultos brincam e conversam regularmente com as crianças sendo assim

participantes activos e recíprocos. Por fim, o nível mais elevado atingido no item 19 deveu-se à constatação da existência de observação e registo das palavras das crianças realizados pelo educador e do facto de as ideias das crianças serem espontaneamente transformadas em canções e rimas que são apropriadas por todos e ao facto de os adultos leram diariamente para as crianças.

No último princípio avaliado pelo PIP apenas pude aplicar quatro dos seis itens pois o item 27 (O staff usa o Registo de Avaliação da Criança (CAR)) e o item 28 (O staff usa o Registo de Observação da Criança (COR)) só se aplicam quando se utiliza o modelo High-Scope. Assim, dos vinte pontos possíveis, registei treze pontos na primeira observação e catorze pontos na segunda observação. A única evolução registada refere-se ao planeamento em equipa que, devido à natureza da minha presença na sala, levou à planificação em cooperação entre mim e a educadora Célia. Sei que falhei no item 29 (O staff envolve os pais no programa) pois as tentativas de colaboração dos pais na pesquisa para o trabalho de projecto não surtiram efeito visível e apenas um avô colaborou connosco. Talvez devesse ter tentado outras abordagens mas não o fiz e desta forma não pude registar nenhuma evolução neste item a que atribuí o nível 3, pois a equipa fala com os pais acerca dos filhos apenas de forma esporádica e os pais são envolvidos apenas em tarefas mínimas ou de rotina. Em relação ao ponto 30 (Staff envolvido na formação contínua em serviço) não penso que estivesse ao meu alcance a modificação do nível atribuído pois este prende-se com a formação contínua da equipa. Durante a minha intervenção assisti apenas a uma formação vocacionada para a sensibilização dos pais e da equipa para a importância da alimentação saudável e dos cuidados de higiene oral.

A avaliação em conjunto com as crianças foi realizada, em PES II, todos os dias ao final da tarde e à sexta-feira em relação à semana. Estes momentos não estavam implementados o que, em minha opinião, constituía uma desvantagem. Durante o tempo de rever as crianças têm oportunidade de reflectir e de descrever tudo o que realizaram ao longo do dia desenvolvendo desta forma a capacidade de memorização e de compreensão dos acontecimentos. A revisão que as crianças efectuam permite-lhes escolher os momentos de maior significado. A necessidade de contar a outras pessoas o que se fez tem impacto na estruturação da memória que, segundo Schan (1990, p.115), citado por Hohmann e Weikart (2009) “*conterá a essência da narrativa para o resto das nossas vidas. Falar é lembrar.*” (p.341). Desta forma, julguei ser pertinente a inclusão do tempo de rever na rotina do dia. Tal

como já referi anteriormente, quando implementámos este momento, a revisão era efectuada apenas de forma oral mas a dispersão do grupo que acontecia nesta altura levou-me a realizar uma alteração. Assim, comecei a levar para a sala o meu computador e a mostrar as fotografias retirada ao longo da manhã. A partir das fotografias tornou-se mais fácil recordar os acontecimentos e conseguimos um nível de concentração muito superior, o que favoreceu a avaliação em grupo.

Outro dos intervenientes na avaliação deverão ser as famílias, assim, o Projecto Curricular previa a realização de reuniões com os pais e famílias para, em conjunto, avaliarem o processo educativo, trocar ideias e reajustar o projecto às necessidades das crianças. Essas reuniões seriam realizadas sempre que necessário e nelas seria comunicado aos pais e encarregados de educação o que as crianças sabiam e eram capazes de fazer, através de uma informação global escrita das aprendizagens mais significativas de cada criança, realçando o seu percurso, evolução e progressos. Durante a intervenção não assisti a nenhuma destas reuniões e, infelizmente, também não convoquei nenhuma. Este facto constituiu uma oportunidade de aprendizagem e comunicação entre educadora e pais que foi desperdiçada visto que os pais conhecem os seus filhos melhor do que ninguém e têm oportunidade de observar diariamente o seu desenvolvimento em casa e fora do contexto escolar. Assim, quando os educadores avaliam o desenvolvimento da criança a orientação dos pais e do seu apoio são uma mais-valia. Trabalhando juntos formam uma “equipa vencedora”. Quando os pais são incluídos no quotidiano da sala e nomeadamente na avaliação conseguem compreender melhor o perfil de desenvolvimento dos seus filhos e são mais susceptíveis de contribuir com as observações feitas pelos educadores. A troca de experiências e informações ajuda a manter uma via de comunicação aberta, incentiva o envolvimento dos pais e cimenta ainda mais o vínculo de confiança entre os pais e os educadores.

2.2 - Organização do Espaço

A intencionalidade educativa do educador deve recair também sobre a organização do espaço e dos materiais disponibilizados às crianças. Exige-se uma reflexão cuidada acerca das funcionalidades do espaço para que o ambiente educativo proporcione espaços e materiais que estimulem e favoreçam o desenvolvimento global de todo o grupo. Um espaço

bem organizado proporciona as condições necessárias para que as crianças desenvolvam a sua autonomia e para que aprendam a responsabilizar-se pelas suas escolhas e pela utilização que fazem do espaço e dos materiais. No que se refere aos critérios de escolha dos materiais podemos ler nas OCPE (1997): “(...) o educador atenderá a critérios tais como variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético.” (p.38). Assim, é importante que adquira ou produza materiais que estimulem e desafiem as crianças a criarem e a desenvolverem as suas competências nas diversas áreas de conteúdo.

O espaço exterior deverá ser também cuidadosamente pensado, pois este espaço funciona muitas vezes como um prolongamento da sala e oferece oportunidades de desenvolvimento únicas. Este espaço é ainda utilizado de modo informal e fornece possibilidades exclusivas de observação por parte do educador que irão certamente auxiliá-lo nas suas avaliações. Por outro lado, o educador pode também tomar uma posição mais activa e intervir e estimular as crianças durante estes momentos.

2.2.1 Creche

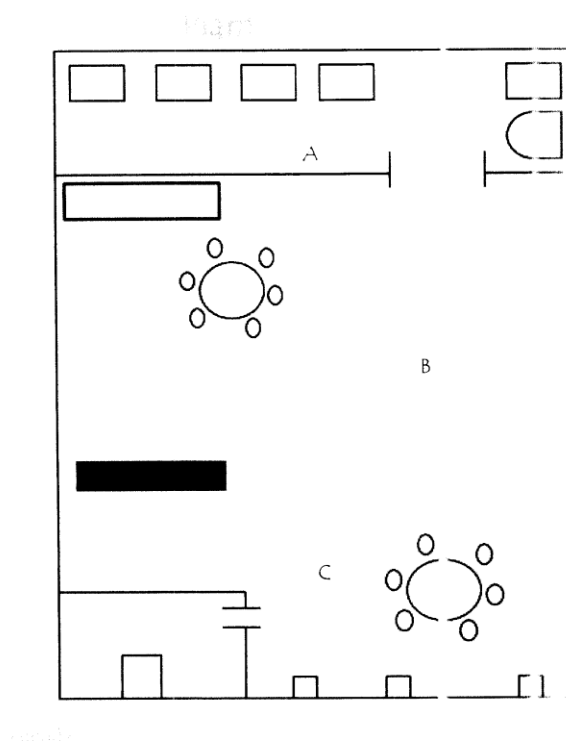


Imagem 1 - Planta do

Berçário

Legenda:

A - Dormitório - Tem 8 camas de grades, um fraldário e um lavatório à altura das crianças. Neste espaço há acesso para uma casa de banho para os adultos.

B - Sala dos Gatinhos (4/12 meses) - Sala com uma mesa e cadeiras de apoio às refeições, tapete de esponja, móvel com divisórias identificadas para os objectos pessoais das crianças.

C - Sala dos 12/24 meses - Sala com prateleiras para jogos e material diverso de apoio às actividades, uma mesa e cadeiras, um tapete de borracha, um cavalo de balouço e um pequeno túnel.

A sala era ampla e estava dividida em duas salas. A divisão entre a sala dos gatinhos e a sala dos 12/24 meses era realizada por uma cerca que continha uma cancela para permitir a circulação entre as duas partes. No que diz respeito aos materiais a sala possuía alguns livros e jogos de encaixe que não se encontravam ao alcance das crianças dependendo estas do auxílio de um adulto para os poderem utilizar. Segundo a educadora, se estes materiais estivessem sempre ao alcance das crianças ficariam danificados e, por esse motivo, só eram retirados das prateleiras onde se encontravam quando se pretendia que as crianças ocupassem um pouco de tempo sentadas à mesa e sossegadas. Durante a minha intervenção tentei contrariar esta tendência, colocando todos os livros ao alcance das crianças e num local diferente, mas senti resistência por parte da educadora.



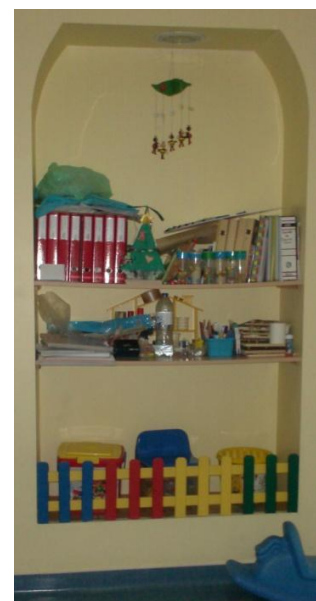
Imagem 2 - Aspecto geral da Sala de Berçário e da Sala dos 12/24 meses

Em relação aos jogos de encaixe que constituíam uma das preferências das crianças foi mais fácil combater a resistência inicial e, inclusive, construí mais alguns jogos com caixas de sapatos onde as crianças podiam encaixar várias esferas de tamanhos diferentes e copos de iogurte. Estes jogos ficaram arrumados na prateleira mais baixa onde qualquer uma das crianças conseguia chegar facilmente.

Para estimular o sentido do tacto planeei um momento de exploração de texturas que foram posteriormente coladas em caixas de sapatos, que solicitámos aos pais, para subsequente utilização e para exploração livre, este material ficou localizado num local de fácil acessibilidade.

Existiam vários materiais de apoio para as brincadeiras: bolas, argolas de borracha, cubos de borracha, bonecos que chiam, rocas, bonecos do tipo “nenuco”, legos grandes e carros. Os legos e os carros encontravam-se nas prateleiras mais baixas e por isso facilmente alcançáveis pelas crianças. Para além de promover o desenvolvimento da independência, o facto de os materiais estarem ao alcance das crianças também permite que estas ajudem na hora de arrumar, desenvolvendo noções matemáticas como são a correspondência de um-para-um ou a classificação por tipo de brinquedo, por exemplo, os legos estavam todos dentro da mesma caixa e as bolas estavam noutra caixa. É importante que o educador se coloque na perspectiva da criança, colocando-se de “gatas” ou deitado no chão, para que possa analisar se todo o espaço da sala é convidativo em termos de visão, de textura e de objectos. Se o educador se colocar na posição da criança poderá compreender melhor as dificuldades que o espaço por vezes cria. Como referem Post e Hohmann (2007), *“A fim de criar uma ambiente que interesse e envolva bebés e crianças, é essencial que os educadores compreendam que os bebés e as crianças estão ávidos por explorarem e apreenderem directamente utilizando o seu corpo e os seus cinco sentidos”* (p.114)

Imagem 3 - Legos nas caixas da prateleira inferior



Na sala existiam ainda um cavalo de balouço e um túnel que proporcionaram momentos divertidos de jogo, como por exemplo quando uma criança se colocava de um dos lados do túnel e outra criança ou adulto da sala se colocavam do outro e brincavam ao “cú-cú”, ou quando as crianças o atravessavam desenvolvendo competências motoras, de socialização e de linguagem.



Imagem 4 - Cavalo de Balouço



Imagem 5 - Túnel

A sala não tinha nenhum acesso a um espaço exterior que a servisse exclusivamente. Para colmatar esta falta realizámos pequenos passeios até ao jardim do Largo de Avis onde as crianças tiveram oportunidade de desenvolver a sua motricidade grossa correndo, pulando, trepando, etc. As saídas ao jardim proporcionavam também o contacto com superfícies diferentes, com os diversos relevos, com os aspectos relacionados com o clima (sentir o sol ou o vento) e com materiais e objectos distintos dos que encontram no espaço interior.

2.2.2 Jardim-de-Infância

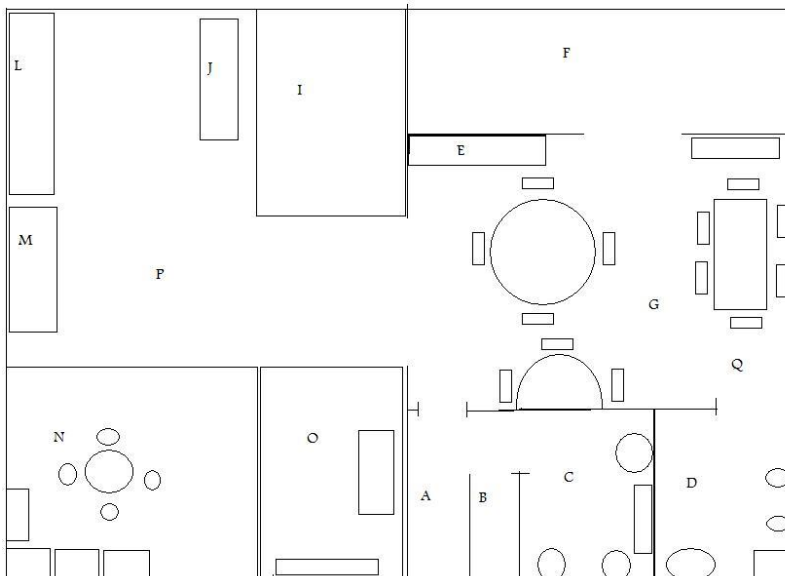


Imagem 6 - Planta do Jardim-de-Infância

Legenda:

- | | |
|--|--|
| A - Escada de acesso ao Rés-do-Chão | L - Área dos jogos e construções |
| B - Escada de acesso ao 2º piso | M - Área da Garagem |
| C - WC de Adultos | N - Área da Casinha |
| D - WC Crianças | O - Área das Trapalhadas |
| E - Área da Pintura | P - Sala de Actividades (sala de dentro) |
| F - Sala para arrumação - cabides | Q - Área dos Jogos de mesa |
| G - Sala de Actividades (sala de fora) | |
| I - Área de Grande Grupo | |
| J - Estante com livros | |

A sala de Jardim-de-Infância encontrava-se no primeiro andar do edifício e era ampla, bem iluminada e acolhedora. Tinha três salas, duas de actividades e uma de arrumação onde ficavam os cabides das crianças. Tinha também uma casa de banho para as crianças e acesso indirecto à casa de banho dos adultos.



Imagem 7 - Aspecto da Sala (letra G na legenda)

A sala encontrava-se dividida por áreas identificadas e com o número de crianças que as podiam utilizar em simultâneo: área da casinha das bonecas, área da garagem, área dos jogos e construções, área das trapalhadas, área da pintura, área dos jogos de mesa, área da expressão plástica e área de grande grupo. Esta divisão era funcional e adequada ao reduzido espaço da sala. As áreas não eram estanques e muitas vezes os materiais eram deslocados para locais onde o espaço fosse mais favorável ao desenvolvimento de determinada actividade. Por exemplo, os carrinhos da garagem “viajam” frequentemente por toda a sala e

os blocos tanto eram utilizados para realizar construções na área a eles destinados como nas mesas da sala de fora.

Na estante perto da área de grande grupo existia uma estante com livros de histórias. Esta estante estava ao alcance das crianças mas necessitava de incluir também livros de outros tipos, informativos, de imagens, dicionários, atlas, etc. Todos os materiais a utilizar nas áreas estavam ao alcance das crianças e estas tinham total liberdade de acesso aos mesmos. Durante a intervenção em PES II realizámos a etiquetagem dos materiais e mobiliário que favoreceu o desenvolvimento da independência, autonomia e sentido de responsabilidade das crianças.



Imagem 8 - Estante dos Livros

A existência de um espaço exterior muito degradado não favorecia o aproveitamento do mesmo. A realização do projecto intervindo a vários níveis neste espaço permitiu melhorar alguns destes aspectos. O canteiro contém agora alguns legumes que no final do estágio já estavam bem crescidos, a diversidade e número de jogos aumentou e o aspecto estético ficou melhorado com os sacos de gelo coloridos (ver anexo 8). As crianças usufruem ainda do espaço que o jardim das Portas de Avis proporciona. Neste espaço podem treinar os grandes músculos, o que não é possível no pátio da instituição e contactar com o meio envolvente que lhes proporciona outras aprendizagens diferentes do espaço interior.



Imagem 9 - Aspecto do espaço exterior antes da realização do trabalho de projecto

2.3 - Organização do Tempo

Assumindo uma relevância semelhante à organização do espaço, a organização do tempo requer igualmente uma reflexão por parte do educador. As rotinas diárias e semanais revestem-se de grande importância na criação de um ambiente educativo seguro, que transmita confiança e elimine a ansiedade de nunca saber o que se passa em seguida. As rotinas devem ao mesmo tempo ser seguras e flexíveis, devem ser cuidadosamente planificadas pelo educador mas suficientemente ajustáveis aos interesses e às necessidades de uma criança, de um pequeno grupo ou de todo o grupo.

Saber aquilo que esperar em cada parte do dia ajuda as crianças a desenvolver um sentimento de segurança e controlo. A rotina diária também mantém um equilíbrio entre limites e liberdades das crianças. As crianças sentem-se seguras devido à estrutura predizível da rotina diária e dos limites claros e apropriados, dentro dos quais elas se sentem livres para desenvolver as suas próprias formas de fazer as coisas.

(Hohmann & Weikart, 2009, p.225)

Uma rotina estável e previsível proporciona às crianças a oportunidade de desenvolverem as suas ideias e acções de uma forma tranquila e transmite-lhes segurança e confiança. Por este motivo as rotinas de cada dia aconteciam sempre pela mesma ordem e sensivelmente à mesma hora. Durante a minha intervenção junto do grupo de creche acrescentámos uma nova rotina às já existentes. A partir de uma casa realizada em cartolina, que incluía muitas janelas, criámos o nosso “mapa de presenças” (ver a planificação da

introdução do mapa de presenças no anexo 5). Desse dia em diante cada criança que se encontrava na sala colava (com velcro) a sua fotografia dentro de uma das janelas da casa, para sabermos quem se encontrava na sala em cada dia.



Imagem 10 - “Mapa de Presenças”

2.3.1 Creche

Horas	Descrição
8:00	Acolhimento
8:30	Descanso (apenas para as crianças que necessitam)
9:30	Reforço do pequeno-almoço
9:40	Higiene
10:00	Actividade orientada
10:40	Higiene
11:00	Almoço
11:45	Higiene
12:00	Descanso
14:15	Higiene
14:30	Lanche
15:00	Higiene
16:30	Descanso (apenas para as crianças que necessitam)
17:15	Reforço do lanche
17:30	Higiene
18:00	Saída

Tabela 10 - Rotina Diária do Berçário (Sala dos 0/12 meses e sala dos 12/24 meses)

O acolhimento era habitualmente realizado através de um diálogo com os pais ou familiares que levavam a criança para a sala, no sentido de obter ou fornecer informações a cerca desta, dialogando com a criança e integrando-a depois no grupo.

O descanso das 8:00h e das 16:30h só era efectuado pelas crianças que dele sentiam necessidade. Em alguns casos essa necessidade prendia-se sobretudo com o facto de algumas crianças chegarem muito cedo à instituição. O descanso das 12:00 horas era efectuado pelo grupo todo.

Apesar da rotina diária incluir horas programadas para a higiene esta era prestada sempre que necessário.

As actividades orientadas eram de curta duração e adequadas à faixa etária do grupo. Às segundas-feiras, por volta das 9:30, o grupo usufruía de uma sessão de expressão musical com uma professora formada nesta área.

2.3.2 Jardim-de-Infância

Horas	Descrição
7:00 - 9:30	Acolhimento (Sala dos 5 anos)
9:30	Tempo de Grande Grupo
10:00	Tempo de pequeno grupo (desenvolvimento de actividades/projectos)
11:30	Arrumação da Sala/Higiene
12:00	Almoço
13:30	Sesta
15:30	Higiene
16:00	Lanche Higiene
16:30	Rever/Actividades Livres
Até às 18:30	Saída

Tabela 11 - Rotina Diária da Sala dos 3/4 anos

O acolhimento era efectuado em conjunto com a sala dos 5 anos até cerca das nove e trinta. Por volta desta hora o grupo subia para a sala, vestia os bibes e tomava um reforço do pequeno-almoço, se necessário.

O momento do acolhimento incluía a marcação das presenças, a leitura de histórias, diálogos com as crianças acerca de vários temas e acerca das actividades a desenvolver, tanto de forma espontânea como de forma planeada. Neste momento as crianças escolhiam as áreas da sala onde desejavam desenvolver as suas actividades e, progressivamente, habituaram-se a explicar o porquê desta escolha. Para além das opções que as áreas da sala disponibilizavam, era também neste momento que expunha as propostas por mim planificadas tendo em conta os interesses e as necessidades observados no grupo.

Do momento de grande grupo as crianças passavam habitualmente para momentos de pequeno grupo nas áreas da sala, nas mesas a desenvolver actividades propostas pelo educador ou projectos, ou para as sessões de expressão motora e musical. Às quartas-feiras as crianças que frequentavam a natação não passavam pelo momento do acolhimento visto que às nove e trinta saíam da instituição. As crianças que não frequentavam a natação usufruíam das áreas da sala em actividades livres.

As refeições eram tomadas na sala a que corresponde a letra G na legenda. Nelas as crianças eram incentivadas a utilizar os talheres e a ajudar na recolha da loiça suja e na distribuição do segundo prato e da fruta. Os compassos de espera entre uns pratos e os outros foram frequentemente preenchidos com diálogos acerca das actividades desenvolvidas ao longo da manhã, dos passeios ou saídas realizadas, com canções e com histórias. Foi muito importante ter estratégias que permitissem preencher estes tempos de espera pois, caso contrário, as crianças dispersavam-se muito e começava a haver muito ruído na sala.

Os educadores podem encarar estes períodos de transição como partes fortuitas da sua rotina, mas são acontecimentos cruciais para as crianças. (...) As transições bem planeadas fazem muitas vezes a diferença entre um dia difícil e um dia que se passa de forma suave, tanto para as crianças como para os adultos.

(Hohmann & Weikart, 2009, p.443)

A rotina da sala era previsível mas flexível e contemplava as necessidades, interesses e alterações propostas pelas crianças sempre que se justificava, ou seja, sempre que essas alterações constituíssem momentos de aprendizagem para todo o grupo. Por exemplo, um dia o S. (4:7) trouxe para a sala o seu cágado. Nesse dia o acolhimento não foi realizado como estava previsto e as crianças puderam usufruir da presença de um animal na sala, observaram-no, descreveram o seu comportamento e o seu corpo e fizeram algumas perguntas ao S. sobre os hábitos alimentares e outros. Este momento constituiu assim uma oportunidade de aprendizagem para todo o grupo que teve a possibilidade de descobrir mais acerca do cágado.



Imagem 11 - A “visita” do cágado do S.

A utilização do mapa das presenças e do calendário constituíram também um precioso contributo para cimentar as referências temporais. Por exemplo, quando colocávamos as presenças à sexta-feira era sempre referido o facto de, nos dois dias que se seguiam, ficarmos em casa, nomeavam-se os dias para que as crianças interiorizassem que ao sábado e ao domingo não iam para a instituição e depois desses dois dias regressavam.

O mapa de presenças é um quadro com duas entradas com os dias da semana/mês na fila do topo e os nomes das crianças na coluna do lado esquerdo. Todas as manhãs, à medida que chegam, as crianças marcam a sua presença. Esta tabela é usada como um registo de presenças normal mas também oferece outras oportunidades de leitura como a descoberta dos ritmos temporais: «Ontem eu não vim à escola. Amanhã é Sábado. Ninguém vem à Escola!» «É o começo de um novo mês ...» «Quem foram os colegas que não vieram ao jardim de infância» etc.

(Folque, 1999, p.8)

Capítulo 3 - A Avaliação em Creche como Elemento Regulador da Prática

1 - Considerações acerca do conceito de avaliação

Quando se menciona a palavra “avaliação” as concepções em relação a este conceito são diversas e a forma como é interpretado diverge. Se perguntarmos a diferentes pessoas que significado uma avaliação de qualidade tem para elas poderemos obter tantas respostas diferentes quantas as pessoas que questionámos. Na prática de ensino os conceitos “avaliação” e “qualidade” deverão andar sempre “de mãos dadas”, a avaliação deverá ser sempre de qualidade e a qualidade atinge-se através de uma avaliação continuada das práticas que se exercem.

Em educação, a avaliação deverá ser entendida através da sua vertente formativa e não como uma forma de medir, classificar ou testar alguém. Avaliar pressupõe a participação activa da pessoa que é objecto de avaliação e da pessoa que avalia. Desta forma a avaliação assume-se como instrumento de aprendizagem para as duas partes. O educador deve avaliar para melhor conhecer a criança e, desta forma, dar resposta aos seus interesses e às suas necessidades, fomentando na criança um enriquecimento dos seus conhecimentos. Como processo contínuo que deve ser, a avaliação realizada pelo educador e as consequências que dela advêm, irão dar os seus frutos e a criança beneficiará de respostas individualmente mais adequadas para o seu desenvolvimento. Como Méndez J. (2002, p. 65) refere: *“Em cada actividade de avaliação joga-se o saber como conhecimento (formação científica básica) e o saber-fazer como projecção prática (formação didáctica) para tomar decisões justas e actuar inteligentemente a favor de quem aprende.”* Ao longo do tempo, as contínuas avaliações conduzem a planificações específicas, que dão resposta aos resultados encontrados, e que contribuem para o progressivo desenvolvimento da criança. A avaliação deve constituir-se como uma oportunidade de aprendizagem. Para que tal aconteça, destaco mais uma vez a necessidade absoluta de praticar uma avaliação contínua e não deixar que esta surja apenas no final do ano ou em dois ou três momentos isolados no tempo. Esta última abordagem identifica-se apenas com o conceito de avaliação/classificação e não com o conceito de avaliação formativa. A avaliação permite-nos não só conhecer em que fase do desenvolvimento a criança se encontra mas também o processo que a levou até essa mesma

fase, colocando ênfase na continuidade do processo educativo e formativo. A avaliação dá lugar à aprendizagem e ao conhecimento.

2 - Instrumentos de avaliação utilizados na Creche

2.1 - Child Observation Record (COR)

O COR é um instrumento de avaliação baseado na observação e é conhecido internacionalmente podendo ser aplicado tanto nos currículos High-Scope como em outros.

O sistema COR é constituído por dois instrumentos: o COR para Creche, dos três meses aos três anos, e o COR para o Pré-Escolar, dos três aos seis anos. Juntos, permitem avaliar o desenvolvimento das crianças desde os 0 aos 6 anos. O COR para a creche está dividido em seis categorias que correspondem às experiências - chave existentes no currículo High-Scope: Sentido de si Próprio, Relações Sociais, Movimento e Música, Representação Criativa, Comunicação e Linguagem, e Exploração e Lógica Elementar

Dentro de cada categoria a criança é avaliada por três a seis itens que descrevem os comportamentos mais significativos que são observados classificando-os em cinco níveis. Os níveis indicam uma sequência esperada de desenvolvimento e permitem que os educadores ou investigadores atribuam uma classificação à observação de uma determinada criança.

Para realizar a avaliação os educadores despendem alguns minutos por dia a tomar pequenas anotações que descrevem episódios significativos observados no comportamento das crianças. As anotações são posteriormente gravadas e classificadas segundo as categorias, itens e níveis já referidos. O educador observa e recolhe anotações ao longo do tempo e deste modo obtém informações compiladas de cada uma das crianças do seu grupo. Só depois de ter observado uma criança em vários episódios diferentes e durante um período de tempo, o educador pode fazer uma análise que permita fazer o “retrato” completo e exacto do progresso que essa criança teve no seu desenvolvimento. O conjunto de todas as observações, de todas as crianças do grupo, fornece ainda informações sobre os progressos no desenvolvimento do grupo como um todo.

O COR facilita o processo de planificação. Após a recolha e classificação dos dados um educador deve colocar a si mesmo as seguintes perguntas: “O que vi estas crianças fazerem durante o dia?”, “O que é que as suas acções me dizem sobre o seu desenvolvimento?” ou “Que materiais posso fornecer e que interacções devo promover junto das crianças de

maneira a responder às suas necessidades?” Com base nas respostas que obtém deste auto-exame o educador poderá planificar actividades e preparar o espaço e os materiais necessários para ir de encontro às necessidade e interesses das crianças. O COR favorece o enriquecimento profissional dos educadores e outros profissionais que utilizam este instrumento de forma consistente, pois ao destacar a riqueza e complexidade do desenvolvimento das crianças, a avaliação pela observação ressalta a importância crucial do trabalho do educador.

Os resultados obtidos com o COR permitem avaliar o desenvolvimento de uma criança ou do grupo de crianças como um todo e avaliar o currículo, pois ao avaliar todos os aspectos do desenvolvimento, permite a identificação de categorias específicas que poderão estar a ser negligenciadas. A avaliação através deste instrumento permite documentar as alterações no desenvolvimento que ocorrem ao longo do tempo pois o COR documenta estas alterações à medida que elas vão ocorrendo, assegurando que nem os profissionais nem os pais percam algum ponto crucial do desenvolvimento das crianças.

Como referi anteriormente o COR para a creche está dividido em seis categorias que, em seguida, irei descrever de forma resumida:

Categoria I - Sentido de Si Próprio - Através da exploração dos objectos e do meio envolvente, e através das interacções com os adultos em quem confiam as crianças começam a desenvolver a capacidade de compreender que existem como um ser individual. Esta consciência de si próprio faz surgir na criança o sentido do *self*. Esta categoria está dividida em quatro experiências - chave: expressar iniciativa, distinguir “eu” dos outros, resolver problemas com que se depara ao explorar e, fazer coisas por si próprias.

Categoria II - Relações Sociais - Esta categoria está relacionada com as interacções que se estabelecem diariamente entre as crianças e os adultos e entre as crianças e os seus pares. Quando existe uma relação de confiança com os que partilham o seu mundo, as crianças crescem confiantes, com desejo de explorar e respeitadores nas suas interacções ao longo de toda a sua vida. Na categoria “Relações Sociais” podemos encontrar as seguintes experiências - chave: estabelecer vinculação com a educadora responsável, estabelecer relações com outros adultos, criar relações com os pares e, expressar emoções.

Categoria III - Representação Criativa - Através da observação, da interpretação e da imitação das acções dos outros, a criança, experimenta a representação criativa de muitas

formas. Nesta categoria podemos distinguir três experiências-chave: imitar e brincar ao “faz-de-conta”, explorar materiais de construção e de expressão artística e, identificar e responder a figuras e fotografias.

Categoria IV - Movimento e Música - Esta categoria engloba o movimento físico e a música que permite a exploração através do corpo e da voz. As experiências - chave do movimento e da música incluem: movimentar partes do corpo, movimentar o corpo todo, movimentar objectos e, movimentar-se, escutar e responder à música.

Categoria V- Comunicação e Linguagem - Para poderem estabelecer relações com os que as rodeiam, as crianças, têm necessidade de desenvolver competências na área da comunicação e linguagem. Assim, as crianças devem envolver-se nas seguintes experiências-chave: ouvir e responder, comunicar não verbalmente, participar na comunicação do tipo “dar e receber”, comunicar verbalmente, explorar livros de imagens e, apreciar histórias, lengalengas ou canções.

Categoria VI - Exploração e Lógica Elementar - A exploração é uma capacidade inata de todas as crianças e é através dela que conseguem descobrir o mundo envolvente. Através dos cinco sentidos exploram os objectos e descobrem as suas características e o modo como funcionam. A categoria “exploração e lógica elementar” divide-se em quatro subcategorias: aprender sobre o mundo físico explorando objectos, aprender os primeiros conceitos de quantidade e de número, desenvolver a compreensão de espaço e, começar a aprender sobre o tempo.

Em contexto de creche a aplicação de instrumentos de avaliação reveste-se de uma importância ainda maior que a existente nos restantes contextos. A prática de ensino supervisionada realizada em creche com crianças entre os doze e os vinte e quatro meses foi bastante enriquecida pela utilização do COR e dos restantes instrumentos que escolhi para a avaliação. As crianças do grupo de creche onde intervimos estavam numa idade em que a comunicação através da linguagem oral é ainda muito rudimentar, por esse motivo, torna-se bastante relevante estar atento às suas necessidades e interesses. Para tal, os instrumentos como o COR e outros que mencionarei nos pontos seguintes foram cruciais. Por exemplo, a partir da observação realizada na categoria “Movimento e Música” e mais precisamente no item “Movimentar o Corpo Todo”, pude compreender que existia uma necessidade de planificar momentos de contacto com ambientes físicos mais amplos e com características que favorecessem o desenvolvimento das crianças neste item. Assim, tanto em e PES Creche

I como em PES Creche II, as planificações começaram a contemplar saídas até ao Jardim que se encontra no Largo das Portas de Avis onde as crianças podiam usufruir de um espaço para correr, de degraus para subir e descer e de bancos para trepar que lhes permitiram realizar movimento com o corpo todo. No trabalho de investigação realizado no âmbito da unidade curricular “Pedagogia da Educação de Infância dos 0 aos 6 anos” no final do primeiro semestre do mestrado a observação realizada com base no COR e a classificação atribuída para o item acima referido resultaram na seguinte análise:

- D. (17 meses) - Nível 4 - A criança trepa, sobe e desce degraus

A D. trepa, sobe e desce para cima do cavalo de balouço, mas quando salta perde por vezes o equilíbrio e o controlo sobre o seu corpo.

- G. (23 meses) - Nível 5 - A criança salta

O G. já desenvolveu competências que lhe permitem movimentar o corpo todo, correndo, trepando, passando por dentro de objectos e saltando. Este menino executa um salto sem perder o controlo e o equilíbrio.

- I. (18 meses) - Nível 4 - A criança trepa, sobe e desce degraus

A I. já consegue trepar, subir e descer degraus e passar por dentro do túnel existente na sala, ainda que se sinta um pouco insegura neste movimento.

- L. (19 meses) - Nível 4 - A criança trepa, sobe e desce degraus

A L. demonstra possuir capacidade para rebolar, andar, correr e trepar mas, tal como a D. (17 meses), ainda se desequilibra quando salta a pés juntos.

- R. (15 meses) - Nível 3 - A criança anda sem ajuda

O R. já anda muito bem sem ajuda e dá pequenas corridas, sobe bem para o cavalo mas sente dificuldade em sair sem cair.

- S. (23 meses) - Nível 4 - A criança trepa, sobe e desce degraus

Tal como a L. (19 meses), a D. (17 meses) e a I. (18 meses), a S. já domina os movimentos que lhe permitem andar, correr, subir e descer mas nem sempre consegue manter o equilíbrio após um salto.

(Barradas, 2010, p.27)

A partir da análise realizada planifiquei, tal como referi anteriormente, momentos de contacto com um espaço (Jardim) que favoreceu o desenvolvimento dentro deste item. No final da intervenção em creche, em finais de Abril, todas as crianças evoluíram do nível em que se encontravam para o nível seguinte, à excepção do G. que já atingia o nível mais elevado aquando da primeira análise. A utilização deste instrumento permitiu-me realizar uma avaliação formativa. Partindo dos resultados obtidos e da respectiva análise tomei

consciência da necessidade de proporcionar o contacto com o exterior. O exemplo acima referido comprova a eficácia do instrumento de avaliação e é apenas um de entre muitos proporcionados pela sua aplicação. No final da PES I em creche voltei a consultar os resultados que o instrumento proporcionou para analisar as competências e para identificar necessidades e interesses das crianças nas diversas categorias. A partir desta análise, defini o projecto de intervenção em PES II. Por exemplo, para a categoria “comunicação e linguagem” pudemos ler no ponto 7.1 do Dossier da PES I (Barradas A.,2011, p.175) “*Para desenvolver esta área proponho a leitura de livros e/ou de imagens, estabelecer frequentemente diálogos com as crianças, (...) é também importante colocar os livros ao alcance das crianças para que os possam explorar sempre que queiram.*” Com base nesta análise foram planificados diversos momentos ao longo da PES II onde a leitura de livros e a utilização de imagens suscitaram diálogos acerca dos seus conteúdos, como aconteceu dia 30 de Março com as imagens de animais que se associavam a sons escutados, e que deram lugar à imitação desses mesmos sons e à identificação do animal e das suas características.

2.2 - Grelha de Levantamento das Actividades Desenvolvidas

Este instrumento, proposto pelas docentes da Prática de Ensino Supervisionada, é composto por uma tabela de dupla entrada onde se colocam as actividades planificadas até ao momento em que se procede à avaliação (na vertical) e as categorias do COR ou as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares (na horizontal). Após o preenchimento da tabela a análise realizada permite-nos identificar quais as categorias abrangidas por cada uma das actividades e, no final da tabela, qual o total de vezes que se planificou trabalhar cada uma delas. A tabela que se segue foi preenchida no final da PES I e serviu também, tal como o COR, para a realização do projecto de intervenção na PES II (ver anexo 1) em creche.

Actividades/ Categorias	Sentido de Si Próprio	Relações Sociais	Represent. Criativa	Movimento e Música	Comunicação e Linguagem	Exploração e Lógica Elementar	Total por tipo de actividade
Pintar Folhas de Outono c/ os dedos			X			X	2
Canção Mimada				X	X		2

Pintar com Carrinhos			X			X	2
Pequeno Percurso	X			X		X	3
Escutar e Imitar sons dos animais				X	X		2
Explorar, rasgar e colar papel de embrulho						X	1
Vamos fazer Maracas			X	X		X	3
Total por categoria	1	0	3	4	2	5	15

Tabela 12 - Grelha de Levantamento de Actividades realizada no final da intervenção em PES I creche

Da análise efectuada sobressaíram as categorias que menos vezes foram desenvolvidas, a categoria “Sentido de Si Próprio” e a categoria “Relações Sociais” e a categoria mais desenvolvida “Exploração e Lógica Elementar”. No entanto, este instrumento apresenta uma clara desvantagem que teve que ser tida em conta aquando da realização do projecto de intervenção na PES II. As experiências-chave que cada uma das categorias inclui não se desenvolvem apenas em momentos estanques no tempo. Por exemplo, a tabela evidencia a inexistência de actividades que desenvolvam as competências das crianças na categoria “Relações Sociais” mas, estas competências foram desenvolvidas nas rotinas do almoço e lanche ou da higiene, por exemplo, onde as crianças também desenvolviam as suas capacidades sociais. Nos momentos de brincadeira livre, ou sentadas à mesa de refeições, as crianças tiveram oportunidade de estabelecer relações sociais com a educadora, com os restantes adultos da sala e com os pares e de expressar as suas emoções. Assim, poder-se-á dizer que este instrumento serve de orientação para a educadora mas não é suficiente em si mesmo, ou seja, se utilizarmos apenas esta grelha não obtemos a imagem fidedigna dos resultados alcançados.

Como instrumento orientador, a grelha de levantamento das actividades pode ser elaborada periodicamente, uma vez por semana, uma vez por meses ou por trimestre para que a educadora tenha uma pequena noção das categorias ou áreas abrangidas e, desta forma, possa planificar momentos de contacto formal ou informal com as crianças que abrangem todas as categorias de forma mais equilibrada. A grelha cumpriu a sua característica de instrumento orientador tanto na PES I como na PES II. Como referi anteriormente no final da

PES I a grelha (tabela 12) forneceu indicadores para a elaboração do projecto de intervenção na PES II. No entanto, também foi elaborada em Dezembro de 2010, a meio da intervenção na PES I e, novamente, no início da segunda quinzena de Março de 2011 para a PES II. As grelhas elaboradas favoreceram a reorientação das planificações. Exemplo disso mesmo foi a planificação da dramatização da história dos 3 porquinhos com o auxílio de fantoches (dia 31 de Março), que veio colmatar uma falha na área da expressão dramática encontrada através da análise da grelha.

2.3 - Escala de Envolvimento da Criança

O instrumento de avaliação que aprofundi em PES II foi a escala de envolvimento da criança.

“O envolvimento é concebido como uma qualidade da actividade humana, que é: a) reconhecido pela concentração e persistência; b) caracterizado pela motivação, atracção e entrega à situação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência (quer ao nível físico, quer ao nível cognitivo) e por uma profunda satisfação e energia; c) determinado pelo impulso exploratório e pelo padrão individual de necessidades ao nível desenvolvimental; e, d) indicador de que o desenvolvimento está a ter lugar.”

Laevers (1994), citado por Oliveira-Formosinho J. & Araújo S. (2004, p. 86)

Para registar o envolvimento é importante que a observação seja efectuada durante a realização de actividades que não sejam nem demasiado fáceis nem demasiado exigentes. Para haver envolvimento, a criança tem de funcionar no limite das suas capacidades, ou seja, na *zona de desenvolvimento próximo* (Vygotsky, 1995, citado por Oliveira-Formosinho J. e Araújo S., 2004, p. 86).

A *Escala de Envolvimento da Criança*, traduzida e adaptada da escala original *The Leuven Involvement Scale for Young Children* (LIS-YC) (Laevers, 1994^a, citado por Oliveira-Formosinho J. e Araújo S., 2004, p. 86), é constituída por duas componentes: uma lista de indicadores/sinais característicos de um comportamento de envolvimento e os níveis de envolvimento numa escala de 5 pontos.

Os sinais de envolvimento da criança são: Concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reacção, comentários verbais e satisfação.

Os níveis de envolvimento são:

Nível 1: Ausência de actividade. Este nível é reservado para os momentos em que as crianças estão “inactivas”. Isto é mais óbvio quando elas estão sentadas num canto, distraídas e ausentes. No entanto, é necessário ser cauteloso: uma criança parecendo “não fazer nada” pode estar altamente concentrada. O nível 1 também inclui aqueles momentos em que as crianças parecem estar activas, mas de facto estão totalmente ausentes. Nesse caso, a acção é apenas uma pura repetição de movimentos muito elementares.

Nível 2: Actividade frequentemente interrompida. Neste nível existem momentos de actividade, por exemplo, quando uma criança realiza um *puzzle*, ouve uma história ou faz algum trabalho na mesa. No entanto, isto apenas acontece durante aproximadamente metade do tempo de observação. Existem frequentes ou longas interrupções na actividade, incluindo fitar o espaço ou perder tempo com pormenores sem importância. Uma variação neste nível consiste numa actividade mais ou menos contínua, ininterrupta mas cuja complexidade não corresponde às capacidades da criança. É pouco mais do que uma acção simples e estereotipada, não se tratando ainda de uma “actividade” real. Devido à baixa complexidade, a criança pode realizar as acções com uma certa “ausência de consciência”.

Nível 2

Nível 3: Actividade mais ou menos contínua. Durante o período de observação as crianças estão mais ou menos empenhadas de forma contínua na actividade, não sendo visíveis sinais reais de envolvimento. As crianças parecem estar indiferentes à actividade, sem realizar qualquer esforço. Em contraste com a actividade aparente existe, contudo, alguma forma de progresso, isto é, há um encadeamento de acções que faz sentido. Não se trata de uma mera repetição de movimentos elementares, uma vez que as crianças estão completamente conscientes do que estão a fazer e as suas acções são realizadas deliberadamente. Porém, elas não estão realmente envolvidas - estão a “fazer coisas”, mas isso não lhes diz nada. As acções são interrompidas sempre que um estímulo interessante surge.

Nível 4: Actividade com momentos intensos. Este nível integra, relativamente ao nível anterior, uma qualidade adicional que é o envolvimento, o qual se expressa por um conjunto de sinais observáveis durante, pelo menos, metade do tempo de observação. A actividade tem uma importância real para a criança, como pode ser deduzido pela sua concentração, persistência, energia ou satisfação. Uma variação consiste numa actividade mantida com uma boa “dose” de concentração, mas que falha em complexidade: as acções são inteiramente

motivadas como partes de uma tarefa escolhida, na medida em que servem um objectivo específico. Contudo, em si próprias, elas não são mais do que rotina, não requerendo um grande esforço mental.

Nível 5: Actividade intensa mantida. Este nível está reservado para actividades que são acompanhadas pelo maior envolvimento possível. A criança está claramente absorvida na sua actividade. Os seus olhos estão mais ou menos ininterruptamente focalizados nas acções e no material, sendo que os estímulos circundantes não a distraem. As acções são prontamente realizadas e requerem esforço mental, o qual surge de forma natural. Existe uma certa tensão em torno da acção. O nível 5 requer especialmente a observação de sinais e indicadores de concentração, persistência, energia e complexidade, em grande quantidade.

(Adaptado de Oliveira-Formosinho J. e Araújo S., 2004, pp.87 e 88)

O registo das observações realizadas, com vista à dimensão investigativa da PES Creche II, foi efectuado em sete momentos distintos. Cada uma das observações teve a duração de dois minutos e o registo foi efectuado através de fotografias e notas de campo. Em cada um dos momentos em que a observação foi realizada as crianças encontravam-se a desenvolver actividades em diversos domínios e áreas de conteúdo, tal como a tabela abaixo documenta:

Actividades	Diana	Guilherme	Inês	Lara	Rodrigo	Sofia	Tiago
Massa de cores com cheiro a morango	Nível 3	Nível 4	Nível 3	Nível 4	Nível 4	Nível 3	Não participou
Canção “Os três palhacinhos”	Nível 4	Nível 4	Nível 4	Nível 4	Nível 2	Nível 4	Nível 3
Pintar com Carrinhos	Nível 3	Nível 4	Nível 4	Nível 3	Nível 2	Nível 4	Nível 4
Realização do álbum de carnaval	Nível 1	Nível 4	Nível 4	Nível 4	Nível 2	Não estava presente	Não participou
Desenho Livre	Nível 2	Nível 3	Nível 3	Nível 3	Nível 1	Nível 3	Nível 1
Pintura com os dedos	Nível 4	Nível 4	Nível 4	Nível 4	Nível 3	Nível 4	Nível 3
História com fantoches	Nível 4	Nível 4	Nível 4	Nível 4	Nível 3	Nível 4	Nível 4

Tabela 13 - Resultados das observações realizadas à luz da Escala de Envolvimento da Criança

A partir do registo fotográfico e das notas de campo efectuei uma análise do envolvimento das crianças com base na escala de envolvimento da criança. Em algumas das reflexões realizadas para o caderno de formação da creche integrado no Dossier da PES II encontram-se resultados desta análise. Um caso que ilustra as vantagens da utilização deste instrumento está descrito em seguida: O desenho livre foi a actividade observada que atingiu níveis mais baixos de envolvimento (de entre todas as que se encontram na tabela). O nível mais alto atingido foi o nível três, actividade mais ou menos contínua. A Diana e o Tiago situavam-se no nível dois e o Rodrigo enquadrava-se no nível um. Após a análise dos dados recolhidos nas notas de campo reflecti sobre os níveis atingidos e planifiquei um momento de trabalho individual com o Rodrigo. Decidi planificar outro momento de desenho livre (planificação de dia 29 de Março) tendo como base uma folha de cartolina preta e como instrumento de trabalho giz de cores variadas. A atenção individualizada e a novidade que os materiais utilizados constituíam resultaram num desenho efectuado com um nível de envolvimento muito superior, nível quatro. Enquanto me encontrava a acompanhar o desenho do Rodrigo todas as outras crianças do grupo demonstraram interesse em desenhar com o giz e, por isso, a Educadora Lurdes, auxiliou-os nesta tarefa.

3 - A Avaliação e o Planeamento - Considerações Finais

Uma das principais finalidades da educação é a de favorecer o pleno desenvolvimento das crianças criando as condições necessárias para que essa mesma finalidade seja alcançada. A definição destas condições poderá estar dependente do modelo curricular escolhido ou dos objectivos traçados, pelo ministério da educação, pela instituição e pelo educador. Através da avaliação é possível determinar até que ponto esses objectivos estão ou não a ser atingidos. A avaliação fornece-nos indicadores acerca dos conhecimentos, das capacidades, do envolvimento e dos interesses das crianças e só através dela é possível ir de encontro às necessidades do grupo e de cada uma delas. Frequentemente, após a análise dos indicadores fornecidos pela avaliação, acontece uma reformulação de objectivos e uma replanificação da direcção a tomar e das possíveis formas de atingir esses mesmos objectivos. Relembro o exemplo do ponto 2.3 deste capítulo (Escala de Envolvimento da Criança). Após a observação realizada durante uma actividade de desenho livre foi verificado que o Rodrigo não estava envolvido, atingindo apenas o nível 1 da escala. Esta avaliação levou à planificação de uma actividade dirigida de modo particular a esta criança, o desenho em folha

preta com giz colorido, que obteve resultados muito mais satisfatórios enriquecendo desta forma o seu desenvolvimento.

A avaliação, para além de favorecer a planificação e de enriquecer o educador enquanto profissional, constitui-se também como instrumento de comunicação entre o educador e os pais. Quando os educadores avaliam o desenvolvimento da criança através dos diversos instrumentos existentes precisam da orientação dos pais e do seu apoio. Quando os pais têm oportunidade de aceder aos resultados das avaliações realizadas conseguem compreender melhor o perfil de desenvolvimento dos seus filhos e poderão sentir-se mais estimulados a participar. Esse intercâmbio incentiva o envolvimento dos pais e consolida o vínculo de confiança entre os pais e os educadores.

Por fim, regressando à premissa que a avaliação e a qualidade devem andar “de mãos dadas”, importa esclarecer o conceito de qualidade em educação pré-escolar. Katz L. (citada por Bairrão J., 1998, p.49) considera a existência de cinco perspectivas da qualidade dos programas pré-escolares: a perspectiva orientada de cima para baixo, relacionada com o *ratio* adulto/criança, com o equipamento, com o espaço e materiais, etc.; a perspectiva orientada de baixo para cima, que se prende com o ponto de vista da criança; a perspectiva orientada de fora para dentro, que se refere à relação entre pais e educadores; a perspectiva orientada a partir do interior, mais direccionada para as relações entre educadores e para as relações com a tutela; e a perspectiva “societal” que abrange a avaliação que a sociedade faz aos recursos oferecidos, nomeadamente em termos de qualidade do programa.

Capítulo 4 - A Importância da Escolha Adequada da Literatura Infantil em Jardim-de-Infância

1 - O que é literatura infantil?

O contacto precoce com o livro infantil e com a literatura é cada vez mais um tópico de discussão que resulta, em regra, no reconhecimento deste como algo fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Desde tempos imemoriais que as histórias passam de geração em geração, tendo como fonte, durante muitos anos, apenas a tradição oral. A partir do séc. XVII começou a realizar-se uma recolha destas histórias. Pioneiros nesta recolha foram Charles Perrault e os irmãos Grimm e, no nosso país, Teófilo Braga, Adolfo Coelho e Consiglieri Pedroso. No entanto os contos escritos por estes autores com base na tradição oral não foram elaborados propositadamente para as crianças e elas escutavam o mesmo que os adultos. Só mais tarde os contos destes autores foram adaptados para o público infantil.

Pequenos versos, canções, lengalengas e contos; todos passaram pelos séculos fazendo parte de uma identidade cultural. Nem precisamos recuar muito no tempo, basta que perguntemos aos nossos avós, para chegarmos à época em que as histórias eram contadas pelos mais velhos, não só às crianças mas a toda a família, em redor de uma lareira nos rigorosos serões de Inverno. No nosso tempo, em que as crianças crescem rodeadas de tecnologia e de uma panóplia imensa de recursos à sua disposição, é necessário reflectir um pouco sobre a relevância de dar continuidade a momentos como os de outrora, tendo agora a vantagem de nos pudermos suportar nos livros. Nas suas casas, à noite antes de dormir, ou no jardim-de-infância as crianças continuam a ter o direito de assimilarem conhecimentos e as características das suas culturas com base na literatura infantil.

Estudos comprovam que o acesso à literatura desde tenra idade tem efeitos positivos no desenvolvimento linguístico, cultural e social da criança, assim, o educador deverá conhecer o que o mercado editorial oferece e acompanhar os artigos e ensaios que se vão publicando relacionados com a literatura infantil. Só desta forma poderá estar apto para efectuar as escolhas adequadas para o grupo com que trabalha. É importante não esquecer a relação existente entre a literatura infantil e o desenvolvimento da linguagem e a estruturação do pensamento. Ao desvalorizarmos esta relação esquecemos a relevância dos conteúdos e caímos nas escolhas massificadoras e desinteressantes que em nada contribuem para o

desenvolvimento da criança. Por outro lado, o educador tem também o dever de se constituir como mediador privilegiado no contacto com os pais, para que também eles tomem consciência de que o envolvimento da criança com os livros deverá surgir logo após o nascimento e continuar ininterruptamente ao longo do seu crescimento. A literatura infantil tem de fazer parte da cultura profissional do educador, sob pena de este apresentar grandes lacunas no exercício da sua profissão.

Por meio da literatura infantil a criança tem a possibilidade de aceder ao conhecimento do mundo que a rodeia de uma forma única, que não encontrará em mais nenhuma ocasião, e de expandir os seus horizontes e de iniciar uma relação próxima com a leitura que terá consequências positivas no futuro.

Quando se fala de literatura infantil é natural que a primeira ideia que surja seja o texto narrativo. No entanto, outros estilos literários como a poesia, por exemplo, são muito menos utilizados nas salas de jardim-de-infância, ignorando deste modo a tradição lírica do nosso país. Ignorar a poesia é “condenar” às nossas crianças a oportunidade de sentir a beleza e a sensibilidade que ela transmite. Infelizmente também as intervenções efectuadas em PES I e em PES II em contexto de jardim-de-infância não incluíram momentos que favorecessem o contacto com a poesia. Considero que falhei ao não reflectir adequadamente neste facto, bastava ter pensado um pouco na forma como as rimas simples, que muitas vezes estão contidas dentro das narrativas, eram facilmente memorizadas criando uma envolvimento muito grande do grupo no momento da história. Um dos exemplos está no livro “O Gato Comilão” de Patacrúa O. (2005), onde o gato repete várias vezes durante a história a seguinte frase: “ (...) e já que estou aqui vou comer-te a gora a ti, nham, nham” que as crianças da sala conheciam. Para além de repetirem a frase com a educadora, ou com quem estivesse a contar a história, também formulavam os sons e os gestos do gato a comer. Eram sem dúvida momentos muito divertidos em que, sem que se apercebessem, estavam a aprender. O gato a que a história se refere vai comendo muitas pessoas, e não só, ao longo da narrativa e, cada vez que é questionado sobre o motivo de estar tão gordo, ele enumera tudo quanto comeu até ao momento terminado com a frase a que já fiz referência. Sem que disso se dessem conta as crianças aprenderam a enumerar tudo o que o gato comia e pela ordem efectiva em que ele o fazia, terminando em coro com a pequena rima acima transcrita. Penso que este exemplo deixa claro que até as pequenas rimas, e muito mais a poesia, influenciam positivamente o processo de aprendizagem das crianças.

O conto pode ser considerado como uma forma de comunicação que permite uma aproximação entre o narrador e os que o escutam. É importante investir na formação na arte de contar. Apercebi-me em duas ocasiões que aconteceram durante a prática supervisionada que a forma como se conta um conto faz toda a diferença. As duas ocasiões tiveram lugar em dois espaços distintos mas os contos foram contados pela mesma pessoa em ambas as situações. A primeira ocasião surgiu quando o grupo de jardim-de-infância se deslocou ao autocarro “Loja dos Sonhos” para escutar a história da “Princesa de Aljustrel” e, na segunda ocasião, a Educadora Rosa deslocou-se à nossa sala para contar várias histórias onde se incluía a história do “Gato Comilão” que referi no parágrafo anterior. A história da “Princesa de Aljustrel” contém uma lengalenga que vai sendo construída ao longo da leitura do livro. Nas páginas da direita encontramos a imagem muito aumentada de um objecto que passa depois, nas páginas da esquerda seguintes, a ser uma das partes dos elementos que compõem a história. A história era um pouco complexa e as ilustrações demasiado abstractas pois, por exemplo, o que as crianças identificavam como uma afia era no livro a cabeça de um cão. Todos os elementos da história estavam representados com auxílio de objectos que em nada estão relacionados com o que pretendem representar. No entanto, as crianças estiveram sempre muito atentas à história e, apesar de não conseguirem interiorizar o encadear de toda a lengalenga final, já conseguiam repetir, em conjunto com os adultos presentes, o final da mesma e entrar na musicalidade da lengalenga. No final da leitura e exploração do livro as educadoras da “Loja dos Sonhos” entregaram ao grupo um saco que continha alguns objectos que se identificavam com os elementos do livro. Na história, o anel da princesa de Aljustrel estava inicialmente envolvido num pano que foi roubado por uma pêga, que foi apanhada por um gato, que foi mordido por um cão, a quem um pau bateu. O pau foi queimado pelo fogo, que foi apagado pela água, que foi bebida pela cabra da qual era filho o cabritinho. No final o anel é encontrado por um pastor que o foi entregar à princesa e que por isso ganhou desta um beijo. O saco entregue ao grupo continha um anel, um pano, uma pena (da pêga), um guizo (do gato), um osso em papel (do cão), um pau, folhas de papel celofane vermelhas e laranja que representavam o fogo, o desenho da cabeça da cabra, uma patinha do cabritinho e o chapéu do Pastor. Apesar da complexidade da história, a forma como a Educadora da “Loja dos Sonhos” a contou favoreceu a envolvência do grupo e fez com que, dois dias depois, quando as crianças já se encontravam nas mesas à espera do almoço e com o auxílio do saco com os objectos da história relembrássemos em conjunto a história. Constatei então que as crianças não só usufruíram da história no dia da visita, como a recordavam e a conseguiam acompanhar quando a voltei a contar.

A forma como se anima a momento de contar a história, as escolhas efectuadas e o cuidado que se dá na sua preparação têm também muita influência na maior ou menor assimilação dessa mesma história por parte das crianças que a irão escutar. As crianças sentem geralmente muito prazer na hora de escutar uma história de um bom livro. Mas isso só pode acontecer quando a história foi bem preparada e se nada for deixado ao acaso ou ao improvisado.

2 - Literatura Infantil - As Escolhas Adequadas

Na literatura infantil a relação de diálogo entre o receptor (a criança) e o texto é frequentemente indirecta e exige a mediação de um adulto, pois não se reconhece à criança de tenra idade o sentido crítico necessário para efectuar as suas escolhas. Favorecer e desenvolver o contacto com a literatura implica uma familiarização das crianças com textos de qualidade, cativantes e enriquecedores, mas implica também que o adulto seja ele próprio um bom leitor. Ao adulto é atribuída a função de mediador entre o texto e a criança e é por isso o primeiro receptor da obra e o principal responsável pelas escolhas efectuadas. Esta responsabilização implica que o mediador seja um leitor habitual e que consiga partilhar o prazer da leitura a quem o escuta. Na definição das escolhas o mediador deve ter em consideração o grupo a que o texto se destina.

86

A escolha das obras a utilizar, a forma como se preparam e a reflexão acerca da sua intencionalidade educativa, contribuem para o desenvolvimento da criança dentro das várias áreas de conteúdo. Mas que obras o mercado coloca ao dispor? Como escolher as que melhor respondem às necessidades e interesses do grupo?

As livrarias colocam ao dispor do público infantil uma oferta diversificada de “livros para crianças” mas que não se podem considerar, de forma alguma, literatura. Assim, somos “bombardeados” por livros comerciais, com ilustrações pobres em qualidade e em valor estético e com textos infantilizados, como se as nossas crianças padecessem de graves problemas perceptivos. Felizmente nos últimos anos têm surgido obras de grande valor literário e cujas ilustrações apelam à imaginação e transmitem valores estéticos muito demarcados. Na escolha dos livros o educador deverá considerar as características psicológicas e sociais das crianças do grupo, o seu nível de compreensão do que escuta, o contexto onde irá efectuar a leitura e as características do próprio livro, nomeadamente no

que diz respeito ao número de páginas, à quantidade de texto, ao vocabulário utilizado e à ilustração.

Os livros com adaptações dos textos clássicos de Charles Perrault, dos Irmãos Grimm, de Hans Christian Andersen ou Lewis Carroll fazem também parte da oferta que as editoras colocam à disposição do público infantil. No entanto, é necessário seleccionar cuidadosamente os textos traduzidos e as ilustrações para poder proporcionar às crianças um contacto directo com as estas verdadeiras obras de arte da literatura e não com versões que retiram toda a beleza do texto inicial.

Em suas casas e no jardim-de-infância as crianças nem sempre têm oportunidade de contactar com livros de qualidade. Na maior parte dos casos o livro é substituído pelos vídeos de animações estereotipadas, que contêm imagens completamente afastadas da realidade, com cores fortes e que pouco ou nada deixam à imaginação. Mesmo quando se trata de livros propriamente ditos a maior parte das escolhas vão para os que contam as mesmas histórias, ou se baseiam, nos vídeos referidos. Nos jardins-de-infância que conheci durante a licenciatura, a área da biblioteca era bastante pobre e desactualizada em termos de literatura infantil. Frequentemente deparei-me com colecções da Disney, do Noddy ou do Ruca, que contêm todas as desvantagens das publicações baseadas nas séries televisivas de que falei anteriormente neste parágrafo. Com esta falta de material de qualidade a área da biblioteca era muitas as vezes o último recurso no que à escolha das áreas, por parte das crianças, dizia respeito. Felizmente a sala de jardim-de-infância em que intervimos ao longo da PES possuía livros de melhor qualidade, ainda que nem todos estivessem ao dispor das crianças de forma continuada.

Os livros de maior qualidade eram, na sua maioria, propriedade da educadora cooperante. Estas obras estiveram também à minha disposição e utilizei-as inúmeras vezes, assim como algumas que levei para a sala. Curiosamente, e sem que tivesse propositadamente reflectido sobre isso, a primeira intervenção realizada no âmbito da PES I Jardim-de-Infância teve como base um livro, “Os Bolsos da Marta” de Quentin Blake. A principal preocupação nessa altura era a de realizar uma actividade que facilitasse o primeiro contacto com o grupo e que lhes prendesse a atenção ao longo de toda a história. Os objectivos planificados incluíram uma tentativa de responder às necessidades de comunicação e de desenvolvimento da linguagem das crianças e o desenvolvimento da criatividade através do pedido que fiz às crianças para que imaginassem um objecto que pudesse estar dentro dos bolsos da

personagem central do livro. Os objectivos foram alcançados, para algumas crianças do grupo mais do que para outras, tal como foi referido no caderno de formação do dossier da PES I:

“Em relação ao primeiro objectivo penso que as crianças tiveram oportunidade de dialogar comigo ao longo da história mencionando os objectos da mala e colaborando prontamente na utilização dos mesmos. No final da história quis saber que mais pensavam, ou gostavam, que saísse dos bolsos da Marta (...).”

(Barradas, A. 2011, págs. 117 e 118)

Nessa altura, devido ao clima de agitação que se vivia com a presença de um fotógrafo na sala, compreendi que a história não tinha sido completamente vivida pela totalidade das crianças, o que evidencia a importância de criar o ambiente adequado à escuta de um livro. No último dia da intervenção em PES II Jardim-de-Infância levei novamente o livro e li-o no momento que se seguiu ao lanche, num ambiente calmo, e foi gratificante constatar que as crianças recordavam a ideia central da história, nomearam alguns dos objectos que saíam dos bolsos da Marta e lembraram a mala que utilizei em alternativa ao casaco que a história narra.

A responsabilidade da selecção dos livros a colocar na sala e dos livros escolhidos para partilhar com as crianças está colocada em parte no educador, ainda que este por vezes esteja condicionado por razões económicas e por decisões tomadas a um nível hierárquico superior. A qualidade da Literatura Infantil é um elemento essencial para o desenvolvimento de futuros adultos empenhados, imaginativos, críticos e interventivos. É urgente que se suba a fasquia de exigência em relação às ofertas que o mercado livreiro constantemente disponibiliza; para tal é importante voltar a afirmar a importância de disponibilizar algum tempo para aprender a olhar para os livros “com olhos de ver”, para começar a descobrir o que se encontra por trás de uma primeira observação ou leitura, para comparar textos e ilustrações, isto é, para conhecer verdadeiramente os livros. A crescente consciencialização que fiz deste facto tornou-me mais atenta e frequentemente leva-me a passar mais de uma hora a ver, escolher e descobrir os livros ao dispor nas livrarias.

É importante reconhecer que os livros que disponibilizamos às crianças deverão ter as características de uma verdadeira obra de arte, com objectivos sobretudo lúdicos e estéticos, e chamar a atenção para a necessidade de adequar textos e ilustrações às várias fases de desenvolvimento da criança. Desta forma estaremos a prepará-las para, de acordo com as suas capacidades de compreensão, encararem o mundo e nele se integrarem e para aprenderem a distinguir as boas obras das que sofrem de uma total ausência de qualidade. As

ilustrações de qualidade promovem o gosto pelo livro e conduzem a criança pelo caminho da descoberta da história.

A necessidade de adequação dos textos e ilustrações à fase de desenvolvimento em que as crianças se encontram ficou bem visível por altura da comemoração do Dia da Mãe. Nessa altura planifiquei a leitura do livro “Mãe, Querida Mãe! Como é a Tua?” de Luísa Ducla Soares. Iniciei a abordagem ao dia, e às percepções que as crianças dele tinham através de um diálogo em que lhes pedi que me dissessem o que pensavam sobre o Dia da Mãe e acerca das prendas que gostariam de oferecer às mães nesse dia. Em seguida li o livro, que no final contém uma questão colocada pela autora. Após as comparações descritas no livro entre a mãe e uma mãe galinha, uma mãe leoa, etc., a autora pergunta: “Como é a Tua mãe?”. Perguntei a uma das crianças que se encontrava ao meu lado, se a mãe dele era parecida com algum dos exemplos do livro, ou seja, perguntei se a mãe dele também era mãe galinha que queria sempre tê-lo, debaixo das asas mas ele respondeu-me que a mãe não era nenhuma galinha porque ela não tinha asas. Nessa altura ponderei se a escolha teria sido a mais correcta pois, apesar das crianças desta faixa etária já possuírem função simbólica, provavelmente era-lhes ainda difícil compreenderem que não se está a dizer que as mães são galinhas mas sim que, por vezes, protegem tanto os filhos que se parecem com estes animais querendo sempre tê-los perto de si (debaixo das asas). No entanto, será também importante ponderar uma abordagem diferente, que aproveite este tipo de textos para levar as crianças a questionarem-se sobre as intenções da autora e sobre a razão de utilizar estas comparações, tal como foi sugerido pela orientadora de estágio. Poderia ter conduzido o diálogo para o levantamento de questões sobre a forma como as galinhas tratam os pintainhos, ajudando as crianças a construir o seu próprio pensamento. De qualquer das formas este exemplo ilustra a necessidade de preparar bem a história e de nos auto-questionarmos sobre a sua adequação, estando também preparados para levar o texto à criança com base na percepção que dele façam e das questões que este lhe provoca.

Em resumo, é importante realizar escolhas cuidadosas e informadas no que diz respeito à Literatura Infantil na medida em que, com avaliações criteriosas dos livros para crianças ganham todos os intervenientes neste processo. Para tal, os autores e ilustradores deverão aperfeiçoar as suas técnicas, de modo a produzirem obras de excepção, não se contentando com a vulgaridade; as editoras deverão tornar-se mais credíveis e eliminar as edições pobres e estupidificantes; os pais e os educadores deverão sentir-se mais apoiados nas suas escolhas.

Só depois de todas as condições criadas a criança poderá ser reconhecida na sua condição de leitor que tem direito a contactar e a usufruir de literatura de qualidade.

Capítulo 5 - Trabalhar em Metodologia de Projecto

1 - Fundamentação Teórica do Trabalho de Projecto

A metodologia de trabalho de projecto é realizada em grupo e pressupõe uma grande participação dos elementos que o compõem. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, determinação de um ponto de partida (identificação do problema), planificação, levantamento dos recursos necessários, lançamento das acções e concretização das mesmas, divulgação, tanto do resultado final como do processo que a ele conduziu, e avaliação.

Na metodologia de trabalho o educador deve constituir-se como um recurso que propõe, informa, orienta, gere conflitos e estimula as crianças durante o desenrolar de todo o processo sem excluir nenhum dos trabalhos por elas realizados.

A metodologia de projecto pretende ser um meio de alcançar um objectivo, de solucionar um problema. Após a tomada de consciência do problema traça-se um plano que irá orientar todo o percurso, os papéis que cada um dos intervenientes assumirá, o tempo que se dedicará a cada uma das fases e os locais onde o mesmo se irá desenvolver.

A pesquisa constitui uma das fases fulcrais do trabalho de projecto e pode ser efectuada tanto na sala, consultando livros, pesquisando na internet; como fora dela, junto das famílias, bibliotecas e outras instituições que compõem o meio envolvente. A pesquisa efectuada no neste meio constitui uma mais-valia para esta metodologia, sair em busca de testemunhos, acontecimentos, factos, documentos, etc.

A metodologia de projecto vem ao encontro do princípio da aprendizagem activa defendida por diversos modelos curriculares, onde a criança é agente da sua formação, aprende-se fazendo, ou dito de outra forma tão conhecida, “o caminho faz-se caminhando”. O trabalho de projecto desenvolve capacidades pessoais de pesquisa, de desenvolvimento de estratégias e de criatividade. Com esta metodologia as crianças adquirem aprendizagens ao nível dos saberes, na medida em que obtêm informações sobre o que querem e aprendem alguns conceitos e significados; competências sociais de funcionamento em grupo existindo cooperação, negociação, trabalho de equipa, tornando as crianças mais assertivas, aprendem a observar a recolher dados. Desenvolvem a capacidade de imaginar, fazer previsões, levantar hipóteses, explicar e pesquisar, ou seja, aprendem a gostar de aprender e reforçam os sentimentos de auto-estima, lidam com o sucesso e com o insucesso, bem como com o erro.

Na educação pré-escolar o trabalho de projecto deve ser realizado por um pequeno grupo de crianças podendo também ser realizado pelo grande grupo ou, ocasionalmente, por uma criança só. Através desta metodologia procura-se dar resposta a problemas colocados quer pelas crianças, quer pelo educador, quer por ambos em simultâneo. O principal objectivo do projecto não é o de encontrar as respostas exactas mas sim o de procurar essas mesmas respostas trabalhando em colaboração com o grupo que o desenvolve. Um projecto não deve ser confundido com um tema, no projecto as crianças são estimuladas a colocar questões que se revelam importantes para resolver o problema em questão e a procurar estratégias que as levem a essa mesma resolução.

2 - Grandes Sentidos do Projecto

O projecto, que tomou a designação de “O Nosso Quintal Pode Ficar Bonito”, foi realizado por todo o grupo da sala de jardim-de-infância, durante a intervenção em PES II. O projecto pretendia ir de encontro à necessidade de proceder a alterações a vários níveis no Pátio da Coopberço. Como projecto que era começou pela constatação da existência de um problema: o nosso quintal é feio, não tem plantas e tem poucos jogos para fazermos. Para dar resposta a este problema surgiu um projecto de intervenção onde as crianças se questionaram sobre as alterações possíveis de realizar.

Esta forma de procurar soluções para um problema que é identificado, a metodologia de projecto, favoreceu aprendizagens sobre como procurar informação que necessitamos ou sobre os passos a dar para semear alguns legumes; sobre como viver, discutir e decidir em grupo e permitiu desenvolver sentimentos de pertença a um grupo e de auto-estima.

Este trabalho de projecto teve como objectivos:

- Aprender pela acção e desenvolver múltiplas capacidades nomeadamente ao nível da estética, dos saberes sobre os passos a dar desde a preparação da terra até à manutenção das plantas, e das formas de pesquisa existentes.
- Reforçar a autonomia e a afirmação da identidade própria, tanto do grande grupo como dos pequenos grupos que se formaram para a realização das diversas tarefas planeadas.

- Desencadear um processo de dinamização e interacção de diferentes domínios de actividade intelectual, afectiva, moral, social, comunicativa e criadora.
- Reforçar a responsabilidade.
- Aprender a formular e resolver problemas, partindo de situações e dos recursos existentes.
- Promover a capacidade criativa e imaginativa.

(Adaptado de Folque, M.A, (2010), “*Trabalho de Projecto*”, Power Point 6)

Durante o projecto socorri-me de um plano onde registei as várias fases do projecto, visto que também para mim, tal como para o grupo, este foi o primeiro contacto com esta metodologia. O plano desenhado durante o projecto encontra-se descrito em seguida.

Ponto de partida (como surgiu e como foi identificado o problema)

Numa saída ao pátio (6 de Maio) pedi às crianças que tomassem atenção a todo o espaço que as envolvia e perguntei-lhes se achavam que podíamos tornar o pátio mais bonito e com mais jogos e outras actividades para fazer. Pedi-lhes que, durante o tempo em que estivessem a brincar no pátio pensassem nas alterações que podíamos fazer. As ideias que surgiram foram discutidas em grande grupo na tarde desse dia.

Planificação e lançamento do trabalho

No dia 13 de Maio, após o lanche, sentámo-nos na área de grande grupo e decidimos quais as áreas do pátio (ao qual as crianças habitualmente chamam quintal) que poderiam ser alteradas. Ficou decidido que durante o fim-de-semana que se seguia as crianças iriam pedir a ajuda das suas famílias no que diz respeito a propostas para jogos possíveis de se realizarem no quintal. Decidiu-se também que na semana seguinte iríamos dar início a algumas das propostas já efectuadas pelas crianças, nomeadamente no que se relaciona com a pintura dos “painéis” para a decoração das paredes. Posteriormente foi necessário fazer novo pedido, desta feita por escrito, aos pais para que colaborassem na recolha de jogos para realizar no exterior, sendo que o mesmo não surtiu efeito. A pesquisa foi assim realizada na sala a partir dos livros existentes na biblioteca da instituição.

Unidades operativas para a acção (o que vamos efectivamente fazer)

Pintar folhas grandes de papel de cenário para decorar as paredes

Semear tomate, cenouras, ervilhas e salsa

Construir novos jogos e as caixas para os arrumar

Recursos Principais

Humanos: Crianças da sala, Educadora Célia, Estagiária Ana Barradas, Auxiliar Ana Isabel, D. Inácia (cozinheira), todas as crianças, educadoras e auxiliares da instituição (para a realização do “Painel da Amizade”)

Materiais:

Para a realização da pesquisa: Livros da biblioteca da instituição.

Para a pintura das folhas de papel de cenário: Papel de cenário, tintas e pincéis.
Para melhorar e aproveitar o canteiro: Pás, baldes, terra, sementes de tomate, de ervilha e de cenoura, regadores e cerca (para pintar a cerca, tinta e pincéis).

Para a construção de novos jogos:

Bowling - garrafas de água de 1,5 litros, tintas, pincéis, meia velha e folhas de revistas.

Jogo de derrubar os copos - copos de iogurte (que aproveitámos do lanche), papel autocolante de várias cores, tesouras, meia velha e folhas de revistas.

Andarilhas - latas de tomate e feijão (que pedimos na cozinha à D. Inácia), cordel, papel autocolante de várias cores e tesouras.

Para a realização do “Livro do Projecto”: Folhas de cartolina, cola, folhas de papel manteiga com pinturas realizadas pelas crianças, fotografias das diversas fases do projecto, marcadores, furador e rafia.

Estratégia de comunicação (como, quando e a quem vão as crianças partilhar/socializar o que aprenderam e fizeram)

A comunicação do projecto foi realizada de duas formas distintas e para duas salas diferentes. A primeira comunicação (realizada dia sete de Junho) foi para as crianças da sala azul (5/6 anos). Numa primeira fase uma das crianças do grupo apresentava às crianças da sala azul o “livro do projecto” que continha fotografias das diferentes fases que o projecto teve. Numa segunda fase as crianças envolvidas no projecto demonstravam às crianças da sala azul como se jogavam os jogos por elas elaborados.

A segunda comunicação foi realizada no dia nove de Junho para as crianças da sala rosa (2/3 anos). Devido à idade das crianças desta sala optámos por começar a comunicação com a exploração do “Painel da Amizade” passando depois aos jogos que se apropriavam a esta faixa etária.

Tanto a primeira como a segunda comunicação estavam previstas para o quintal mas as condições atmosféricas não o permitiram e tivemos, por isso, que utilizar a sala do segundo andar que se encontrava vazia e que habitualmente era utilizada apenas para as sessões de expressão motora e musical.

(Design do Projecto elaborado no decorrer da PES II Jardim-de-Infância)

3 - Descritivo das Fases de Desenvolvimento do Projecto

O projecto foi desenvolvido em quatro fases:

1ª Fase - Definição do problema – Nesta primeira fase realizámos uma visita ao pátio para que as crianças tomassem consciência do espaço, pois este já lhes é tão familiar que elas nem reparavam nas necessidades. Nesta visita as crianças tiveram oportunidade de se sentar, de olhar em seu redor e de se questionarem sobre o que viam. Posteriormente, na sala em

grande grupo, dialogámos sobre o que havíamos visto e três linhas de pensamento surgiram. Um dos problemas que lhes saltou à vista logo que pararam para observar o pátio com “olhos de ver” foi o facto de as paredes estarem, pelas suas próprias palavras, “feias”. Um pequeno grupo disse que havia poucas andarilhas. Eu dirigi então o diálogo para o canteiro e perguntei-lhes se achavam que estava tudo bem com ele, as crianças disseram: “não tem plantas”. E logo sugeriram algumas ideias do que podíamos lá colocar. Curiosamente, ou talvez não, visto que as crianças já estavam bastante sensibilizadas para o tema da alimentação saudável (tema do projecto educativo), nenhuma delas falou em flores mas sim em legumes.

Foi proposta a realização de pinturas que, a não poderem ser realizadas directamente nas paredes, se decidiu que seriam feitas em folhas grandes de papel. Para o canteiro as crianças falaram em cenouras, batatas, ervilhas, tomate e alface. Como o canteiro não é muito grande propus-lhes que escolhessem apenas três e o grupo decidiu que semearíamos tomates, ervilhas e cenouras. Para o problema da falta de jogos as crianças decidiram que se poderia perguntar ao pai e à mãe. Questionando-as sobre que outras formas existem para saber mais acerca das coisas, as crianças responderam com livros, revistas, jornais e computador.

2ª Fase - Planificação e lançamento do trabalho – Na fase de planeamento as crianças decidiram que, para sabermos mais sobre jogos de exterior, poderíamos pedir ajuda aos pais. Ficou combinado que todos pediriam durante o fim-de-semana que se seguiu. Decidimos ainda que os painéis seriam pintados por todos, mas em pequenos grupos (fizemos três grupos). A preparação do canteiro e consequente sementeira dos legumes também seria realizada por todos, mas dividido em dois grupos. Nesta fase as crianças sugeriram alguns nomes para o projecto, que depois de discutidos por todos ficaram reduzidos a apenas três. Estes três nomes foram depois a votação e o nome escolhido foi. “O Nosso Quintal Pode Ficar Bonito”.

O pedido de auxílio aos pais só obteve uma resposta: o avô do Santiago mandou um pião e posteriormente um saco cheio de berlindes. Ficou decidido que logo que possível o avô do Santiago iria à sala para demonstrar como se lança o pião. Mais tarde tentámos obter novamente a colaboração dos pais através de um pedido por escrito elaborado com o auxílio das crianças mas também este não teve resposta. Assim, um grupo de crianças pesquisou entre os livros existentes na biblioteca os jogos que iríamos elaborar.

3ª Fase - Execução – A primeira acção a ser realizada foi a pintura dos painéis para decoração das paredes do pátio. As crianças, divididas em três grupos, realizaram a pintura

com pincel e tiveram oportunidade de o fazer em papel de cenário com cerca de um metro quadrado. Esta superfície, por ter dimensões muito diferentes das que habitualmente são utilizadas pelas crianças (A3 e A4), constitui-se como um novo desafio à criatividade de cada um. Um quarto painel foi utilizado para colocar a impressão, com tinta, das mãos de todas as crianças que frequentam a instituição assim como das suas educadoras e auxiliares. Ao painel foi atribuído o nome de “Painel da Amizade” pelas crianças da sala azul.

A segunda acção a ser concretizada foi a preparação do canteiro e a sementeira dos tomates, das cenouras e das ervilhas. Ocupámos apenas metade do canteiro para permitir que outras crianças da instituição dele pudessem usufruir. Na nossa metade do canteiro os dois grupos de trabalho começaram por retirar alguma da areia que nele se encontrava utilizando as pás e os baldes que existem no pátio. Depois, com os mesmos materiais, colocaram a terra nova e em seguida as sementes que foram tapadas com terra, com o auxílio das pás. Por fim, duas crianças de cada grupo utilizaram os dois regadores existentes para regar as sementes. Ficou decidido que, todos os dias que se justificasse (ou seja, quando chovesse não era preciso), duas crianças desceriam comigo ao pátio para regar as plantas. Desta forma para além de regar as crianças tiveram oportunidade de observar o nascimento e crescimento dos seus legumes. No canteiro foi ainda colocada uma cerca que eu adquiri e que um grupo de crianças pintou de verde (cor escolhida pelo grupo).

A elaboração dos jogos para o quintal foi, tal como referi na 2ª fase, realizada por três grupos ao longo de várias manhãs.

4ª Fase - Divulgação e Avaliação – Para a comunicação das diversas fases do processo de transformação do quintal as crianças elaboraram o “Livro do Projecto”, este livro era constituído por folhas de cartolina onde colámos folhas de papel manteiga pintadas pelas crianças. Nelas colámos as fotografias retiradas durante o desenrolar do projecto, que as crianças ajudaram a organizar de acordo com a ordem em que aconteceram. Depois de coladas escrevi as legendas em concordância com o que as crianças me diziam. Juntámos as folhas todas, furámo-las e colocámos rafia para as segurar.

Como o projecto incidiu sobre um espaço que é comum a toda a instituição ficou decidido em grande grupo que a divulgação seria feita a todas as salas. A primeira sala a ser convidada para a comunicação do projecto foi a sala azul. Elaborámos um convite que todos “assinaram”, colocando a sua impressão digital e que o G. (3:11) foi entregar às crianças desta sala. As duas salas reuniram-se no dia sete de Junho e foram constituídos dois grupos,

cada qual com elementos das duas salas. Quando um dos grupos estava a na comunicação do nosso projecto ou outro grupo estava na comunicação do projecto da sala azul, realizado pelas crianças desta sala em conjunto com minha colega Inês. Os grupos tiveram que utilizar a sala do segundo andar da instituição devido ao tempo chuvoso que se fazia sentir e não puderam utilizar o pátio onde faria todo o sentido realizar a divulgação. Durante a comunicação, duas crianças (uma por cada grupo) descreveram todo o processo, com base no “Livro do Projecto” e, em seguida todas as crianças usufruíram dos jogos preparados no âmbito do projecto. Cada grupo foi dividido em dois, para jogarem o jogo do bowling e o jogo de derrubar os copos e, logo depois, voltaram a formar um só grupo para a corrida de sacos, para a “corrida de minhocas” e para a utilização das andarilhas.

A segunda comunicação (dia 9 de Junho) foi realizada para as crianças da sala rosa e partiu da exploração do “Painel da Amizade”. Todas as crianças tocaram no painel e tentaram descobrir, em conjunto com um adulto, onde se encontrava a sua mão. Passámos em seguida para os jogos mas, mais uma vez as condições atmosféricas levaram-nos a ter que mudar a fruição dos jogos para a mesma sala onde realizámos a comunicação à sala azul.

A última comunicação estava prevista para dia 14 de Junho mas, por circunstâncias que nos foram alheias, não foi realizada.

4 - Reflexão final

O trabalho realizado, utilizando a metodologia de projecto, preencheu os requisitos que nos permitem atribuir-lhe o nome “projecto”. O trabalho foi realizado por todo o grupo que forma a sala verde (3/4 anos) onde intervimos no âmbito da PES II Jardim-de-Infância. No entanto, nem todos fizeram tudo e desta forma foi possível atingir um dos principais objectivos de trabalhar em projecto, reforçar a autonomia e a afirmação da identidade própria e desenvolver capacidades de negociação, de discussão e de tomada de decisões. Nem sempre foi fácil formar os grupos, e neste ponto foi necessário utilizar a negociação, pois todos queriam participar em tudo. Esta forma de trabalhar, em que todos fazem tudo e se produzem dezanove trabalhos iguais, é a que sempre se utilizou na sala e é, portanto, natural que nesta ocasião também o quisessem fazer. Foi preciso negociar e chegar a acordo para a formação dos grupos. Em outras ocasiões todo o grupo realizou as acções definidas como aconteceu na pintura dos painéis e na sementeira. Esta decisão prendeu-se com a oportunidade única que

constituíram estas duas acções, a pintura proporcionou o contacto com uma superfície de trabalho de grandes dimensões nunca antes utilizada e a sementeira, por se tratar de um processo novo para o grupo (pelo menos no que diz respeito a semear directamente no local e não em copos ou garrafas de água cortadas como já tinha acontecido anteriormente).

O problema, inicialmente proposto por mim, foi rapidamente apropriado por todo o grupo. O facto de conhecerem sempre o quintal daquela forma não lhes suscitava nenhum tipo de sentimento. Assim, sei que a visita ao quintal no dia seis de Maio constituiu um bom ponto de partida e um bom exercício da capacidade de observação e de questionamento acerca do que nos rodeia. Sentar calmamente e olhar à volta com muita atenção foi o que lhes pedi e foi tudo quanto bastou para que se comesçassem a aperceber da realidade. E logo surgiram as mais variadas opiniões: “*As paredes estão sujas.*”, “*Não há nada semeado na terra.*” e “*Queríamos mais jogos.*”. Foi assim que um problema que começou por ser levantado por mim começou a tomar conta das suas ideias. Já na sala, em grande grupo, surgiram então as primeiras ideias, que se relacionavam com os problemas identificados na visita. Ao princípio não foi fácil, as crianças não tinham o hábito de questionar o que as rodeava e, assim, também não estavam imediatamente preparadas para pensar nas possíveis soluções. Foi preciso estimular o diálogo começando por relembrar os problemas que elas próprias tinham identificado e formulando algumas questões do género: “*O que pensam que se podia fazer para resolver o facto de as paredes estarem feias?*” ou, “*Se acham que há poucos jogos que podemos fazer?*”. Sabendo de antemão que o principal objectivo de um trabalho de projecto não é o de encontrar as respostas perfeitas mas sim o de procurar essas mesmas respostas num esforço mental que lhes permite encontrar soluções para os problemas que lhes são colocados, esta primeira parte do processo revestiu-se de grande interesse. Aprender a formular e a resolver problemas, partindo de situações e dos recursos existentes foi um dos objectivos que foram cumpridos neste trabalho de projecto. O estímulo que lhes transmiti foi muito importante para dar início ao projecto e ao desenvolvimento da capacidade de questionarem o que as rodeia e de encontrarem soluções para os problemas identificados.

A escolha do nome para o projecto processou-se de uma forma muito interessante e que atravessou algumas das áreas de conteúdo e seus domínios, dando resposta a algumas das propostas presentes no dossier da PES I (Ponto 7 - Projecto de intervenção em creche e JI). Inicialmente surgiram vários nomes, alguns deles nem faziam sentido, e foi necessário mais uma vez recorrer a pequenas questões que ajudaram as crianças a pensar com

intencionalidade e a não se limitarem a dizer uma frase só por dizer. O projecto entrou aqui numa fase de negociação, que os ajudou a desenvolver o “saber estar” em grupo, a ser resiliente, mas também a saber aceitar as opiniões dos outros. Após a negociação ficámos apenas com três propostas e, para decidirmos qual escolher procedemos a uma votação. Para registar os votos elaborei uma tabela de dados com três linhas por duas colunas. Cada linha continha um dos títulos e, na coluna da direita, as crianças faziam um traço na direcção da frase que mais gostavam. As frases estavam escritas em cores diferentes e li cada uma delas, apontando em simultâneo. Uma a uma as crianças vieram junto da tabela, que estava colada na parede, e colocaram o traço na mesma cor e na mesma linha que a frase que escolheram. No final, contámos os votos de cada frase e escrevi o dígito que lhe correspondia à frente. Perguntei às crianças qual era a frase mais escolhida e o S. (4:7) disse que era a que tinha mais tracinhos. Vimos também qual a frase menos votada e o porquê, ou seja, vimos qual a que continha menos traços. Para algumas das crianças a relação entre a quantidade de traços e o resultado da votação ficou claro mas para outras senti que não. A tabela de recolha dos votos e o gráfico de barras que realizámos na semana seguinte, para consolidar as aprendizagens efectuadas, favoreceram o contacto com a organização e tratamento de dados, área da matemática que ainda não conheciam.

A pesquisa constitui-se como uma das fases do projecto com maior relevância mas, neste ponto, penso que não atingimos todos os objectivos. Quando o grupo decidiu que uma das intervenções a efectuar no quintal era a elaboração de novos jogos surgiu uma nova questão. Como podemos descobrir novos jogos? E a V. (3:7) disse: “Podemos perguntar à mãe e ao pai.” Sim é verdade”, respondi. Como o dia em que este diálogo surgiu era uma sexta-feira ficou combinado que todos iriam perguntar em casa, durante o fim-de-semana, aos pais, avós e tios, que jogos se podiam fazer no quintal. Na segunda-feira seguinte apenas um menino trouxe um pião e mais tarde um saco de berlindes. Passados alguns dias tentámos fazer o pedido por escrito, enviámos para casa mas também não obtivemos resposta. Não fizemos mais nenhuma tentativa mas devíamos ter feito, tal como já referi anteriormente neste relatório, sinto que falhei neste ponto, deveria ter abordado os pais directamente. Para realizarmos a pesquisa recorreremos também aos livros existentes na biblioteca da instituição. Um grupo de crianças ficou responsável por esta pesquisa e pela escolha dos jogos. Os jogos escolhidos foram: jogo de bowling, jogo dos copos, corrida de minhocas e corrida de sacos. Para juntar às poucas andarilhas existentes no pátio ficou também decidido que iríamos realizar mais algumas.

Durante o decorrer do projecto comecei a sentir que as crianças estavam a perder o sentido do mesmo. As pinturas em papel de cenário e a sementeira foram realizadas por todas as criança mas a elaboração dos jogos foi feita por pequenos grupos. Nos dias em que estava a apoiar o grupo que trabalhava no projecto as outras crianças trabalhavam nas áreas e realizavam trabalhos relacionados com o projecto da sala. Assim, a ideia do projecto começou a ficar um pouco esbatida. Para resolver este problema fizemos um ponto da situação a partir das fotografias já tiradas até ao momento. Levei o meu computador e passei um power point com todas as fotografias organizadas a partir do dia em visitámos o pátio e demos início ao projecto. À medida que as imagens iam passando dialogávamos sobre cada uma delas e esta revisão teve o efeito desejado, as crianças voltaram a sentir o projecto como seu. As fotografias tiradas ao longo de todo o projecto foram posteriormente utilizadas para a realização do “Livro do Projecto”.

A comunicação do projecto às salas da instituição constituiu uma das principais fases. A comunicação foi realizada a dois níveis, o primeiro, com base no “Livro do Projecto” que serviu para dar a conhecer às crianças da sala azul (5/6 anos) a forma como o projecto decorreu, o segundo, utilizado também para a sala rosa, que passou pela fruição dos jogos elaborados. No jogo de bowling e no jogo dos copos eram as crianças da nossa sala que explicavam às crianças convidadas a forma como este se realizavam. A corrida de minhocas também já havia sido jogado pelas crianças da sala o que facilitou o desenrolar do jogo no dia da comunicação à sala azul. Este jogo processa-se da seguinte forma: o grupo é dividido em equipas que se sentam em fila indiana, cada criança fica sentada entre as pernas do colega de trás e tem à sua frente, sentado entre as suas, outro colega. Quando já estão todos “encaixados” formam uma “minhoca”. Cada equipa recebe uma bola, que é entregue ao primeiro membro da “minhoca”. A primeira criança, de cada equipa, passa a bola ao colega de trás, por cima da cabeça, que por sua vez a passa ao seu colega de trás e assim sucessivamente até a bola chegar à última criança. A última criança de cada fila levanta-se e corre para o princípio da mesma recomeçando então a passagem da bola, por todas as crianças, até ao fim da fila. Este processo repete-se até cada fila chegar à parede do lado oposto à parede de onde as equipas haviam saído. Ganha a equipa que primeiro chegue à parede oposta. Foi um pouco complicado conseguir que as crianças compreendessem as regras do jogo, nem tudo correu muito bem, as crianças do fim das filas distraíam-se bastante enquanto a bola não chegava até elas e quando esta chegava não se apercebiam de tal. Com o decorrer do jogo os objectivos do mesmo foram interiorizados pela maioria das crianças.

O “Painel da Amizade” foi utilizado como ponto de partida para a comunicação à sala rosa e foi um dos elementos mais acarinhado pelas crianças. Numa ocasião em que algumas das crianças da nossa sala ficaram na sala azul e foram para o pátio com as crianças desta sala, o S. (4:7) tornou-se o “protector” do painel e por diversas vezes chamou a atenção para a necessidade de terem cuidado e de não atirarem as bolas contra ele.

Já no final do projecto chegou o momento de fazer a avaliação do mesmo. Mais uma vez socorri-me das fotografias retiradas durante a realização do projecto e particularmente das que foram tiradas nos dois dias de comunicação. A partir das fotografias e do diálogo realizado em seu torno, as crianças compreenderam que o facto de os painéis serem de papel constituía um problema quando chovia. Também chegámos à conclusão que as garrafas perdiam toda a tinta e, para resolvermos este problema, pintámo-las em seguida pela parte de dentro. Para podermos realizar uma alteração ao nível estético no pátio propus uma actividade que utiliza sacos de gelo e tintas de duas cores (de entre as três primárias). Para tal, coloquei as três cores primárias à disposição das crianças e pedi-lhes que escolhessem duas. Antes de as colocar no saco do gelo, com o auxílio de uma seringa, pedia-lhes que manifestassem a sua opinião acerca da cor que resultaria da mistura das duas cores escolhidas. As primeiras crianças de cada pequeno grupo a realizar esta experiência não sabiam qual a cor que resultava da mistura das duas cores escolhidas. Naturalmente as que realizavam a mistura depois já sabiam o resultado pois tinham-no observado anteriormente. O facto de a mistura acontecer dentro do saco de gelo, quando as crianças espalhavam a tinta e a viam preencher todos os pequenos compartimentos, foi uma escolha divertida para um processo de descoberta das cores e todas as crianças que a realizaram estiveram bastante envolvidos e ficaram muito surpreendidos por verem surgir uma nova cor. Mais importante do que as soluções encontradas para resolver as fraquezas do projecto, foi todo o processo de as problematizar. Foi muito importante para o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas.

A nível da minha formação pessoal enriqueci a minha prática com o desenvolvimento deste trabalho de projecto. O desenvolvimento da capacidade de problematizar, e de encontrar soluções para resolver esses mesmos problemas, que as crianças revelaram ao longo do projecto, demonstrou as vantagens da utilização desta metodologia. De um grupo a quem as oportunidades de aprendizagem eram “servidas” sem que para isso as crianças tivessem que pensar no porquê, no como ou no onde, passámos para um grupo onde a maioria das crianças já pensa nos porquês antes de passar à acção. Este projecto constituiu para mim

um processo de aprendizagem ao nível pessoal e profissional e sei que, a longo da minha carreira, esta metodologia estará presente.



Imagem12 - O canteiro antes do projecto



Imagem 13 - O canteiro depois do projecto

Capítulo 6 - O Caderno de Formação

O caderno de formação constituiu um dos pontos do dossier da Prática de Ensino Supervisionada com maior relevância no processo de formação enquanto futuros educadores. O caderno de formação reflecte duas vertentes da prática: a planificação, realizada a partir das propostas emergentes observadas em contexto, das propostas que se baseavam no projecto curricular e, no caso da PES II Jardim-de-Infância, do desenrolar do trabalho de projecto e os registos que contemplaram as dimensões descritiva, reflexiva e projectiva.

O caderno engloba todos os registos de todas as intervenções que efectuámos ao longo da nossa presença nas instituições cooperantes. Os registos caracterizam-se por ser “*Descritivos de natureza reflexiva sobre a acção, registados pelos alunos e comentados pelos educadores cooperantes e pelos docentes da Universidade responsáveis pela disciplina onde decorrem as acções de iniciação à prática profissional.*” (Barbosa *et al.*, 2005, p.38, citado por Godinho M.F., 2011, “*O Caderno de Formação*”, power point nº 2). O caderno de formação assume-se como uma experiência de comunicação e reflexão cooperada que favorece a regulação das práticas pedagógicas e a melhoria das intervenções com base na análise que nele se efectua.

Tal como a citação refere o caderno de formação tem três intervenientes: é elaborado pelos alunos que exercem a sua prática nas instituições e comentado tanto pelos educadores dessas instituições que com eles aceitam cooperar, como pelos professores que orientam essa prática.

As reflexões presentes nos registos do caderno de formação têm três componentes distintas mas interligadas:

- A componente descritiva que, como o próprio nome indica, é aquela em que o aluno descreve, de uma forma contextualizada as acções, palavras, espaços, rotinas, etc., que entende serem relevantes;
- A componente reflexiva onde o aluno, a partir da componente anterior, reflecte sobre o que descreveu, sobre as decisões tomadas, sobre as acções que ele próprio ou as crianças efectuaram, sobre o desenvolvimento promovido por uma determinada actividade ou sobre qualquer outro aspecto que considere importante e;
- A componente projectiva que, tomando como referências as outras duas, inclui tudo o que o aluno retira das vivências e reflexões realizadas e que lhe permite questionar-se e tornar-se melhor profissional ao longo da sua vida.

Como suporte de cada uma destas componentes o aluno deverá ainda concentrar-se na fundamentação teórica de onde retira as razões que justificam o seu procedimento. A dimensão reflexiva é, na minha opinião, a que tem maior potencialidade formativa para ao aluno. Na reflexão realizada o aluno procura retirar as ilações mais significativas que terão consequências nas planificações que irá realizar. É importante que o aluno se questione sobre as actividades que proporcionou, que reflecta se estas foram significantes para as crianças, tendo como base o contexto em que ocorreram, e sobre o modo como poderá dar continuidade às situações vividas pelas crianças. É importante que o aluno se questione acerca das dificuldades sentidas na prática, das razões da sua existência e que pense na melhor forma de as ultrapassar.

A intervenção do educador cooperante e do professor são também muito importantes para que o caderno de formação preencha os objectivos para os quais está pensado. Os comentários que estes dois intervenientes fazem aos registos do aluno são essenciais, pois neles o aluno encontra propostas para melhorar a prática e para reflectir sobre ela. O educador cooperante e o professor têm o dever de ajudar o aluno a orientar a sua prática. Por exemplo, no meu registo de dia 2 de Maio escrevi: “Fiquei agradavelmente surpreendida por se terem mantido atentas durante a leitura de toda a história.” Esta frase suscitou um comentário da professora, “*Não costumam ficar atentas?*” e um comentário da educadora, “*Talvez tivessem ficado mais atentas devido à maneira como a Ana contou a história.*”. A partir destes comentários tive oportunidade de reflectir sobre a importância de preparar bem a história que se vai contar, não me limitando a escolher um livro ao acaso que só abro na hora de ler, e sobre a forma que se escolhe para realizar esta leitura. Em outras ocasiões os comentários ajudaram-me a repensar as minhas atitudes ou as escolhas que efectuei nas planificações.

Por fim o caderno de formação engloba ainda a função de proporcionar o diálogo, ainda que indirecto, entre a educadora e a professora. No meu caderno de formação os comentários eram realizados primeiro pela professora e, geralmente obtinham uma espécie de resposta ou de reforço por parte da educadora, que tinha a vantagem de ter estado presente e que por isso tinha outro ponto de vista sobre a situação. Na situação que descrevi no parágrafo anterior a educadora respondeu à questão da professora reforçando que não se tratava só da atenção que as crianças davam à história mas também da forma como eu a contei. Com este diálogo aprendi e melhorei, cumprindo-se mais uma vez um dos objectivos do Caderno de Formação.

Capítulo 7- As Dificuldades e as Aprendizagens

Neste último ponto do relatório encontram-se quatro das aprendizagens mais significativas adquiridas ao longo da Prática Supervisionada. As aprendizagens realizadas começaram, em alguns casos, por constituir dificuldades como aconteceu com regulação de comportamentos ou com a realização de registos por parte das crianças. Com a evolução efectuada ao longo da intervenção as dificuldades revelaram-se como verdadeiras oportunidades de aprendizagem e auto-reflexão.

1 - A regulação de comportamentos nas intervenções em Creche e em Jardim-de-Infância

Ao longo da prática supervisionada, tanto em contexto de creche como em contexto de jardim-de-infância, existiram algumas dificuldades que se transformaram em aprendizagens ao longo da intervenção. Uma das principais dificuldades relacionou-se com a regulação de comportamentos. Para superar esta dificuldade socorri-me das ideias defendidas no modelo High-Scope devido à identificação pessoal que tenho para com este modelo.

No modelo High-Scope os conflitos entre crianças são encarados como oportunidades de aprendizagem e de resolução de problemas. Para facilitar a resolução de conflitos os adultos devem encorajar as crianças a verbalizarem os sentimentos e a pensarem em soluções, sem assumirem uma atitude de autoridade que impõe o controlo premiando ou castigando consoante a situação. O ambiente físico e as rotinas da sala são dois aspectos com que este modelo se identifica e que podem contribuir para a prevenção de conflitos. Sobressai neste modelo a importância atribuída ao estabelecimento de rotinas diárias seguras, que permita às crianças prever o que acontece em seguida, ou a concepção de salas plenas de oportunidades, que facilitem as escolhas e favoreçam a independência e autonomia das crianças, com a presença de materiais que sejam estimulantes para o grupo específico de crianças com que se trabalha. Outro aspecto a ter em consideração é a realização de planificações pensadas para as crianças do grupo e que respeitem as suas capacidades, interesses e ritmos. É também importante planificar momentos de transição para que as crianças não tenham tempos “mortos” e, se não for possível evitá-los totalmente, deve-se prever formas de manter as crianças ocupadas.

Na intervenção em creche no âmbito da PES II, pude observar e analisar alguns momentos em que os tempos de transição e a falta ou inacessibilidade dos materiais originaram situações de conflito. Esta análise provocou a alteração de alguns aspectos, que ficou visível nas planificações e na elaboração de mais materiais, de que é exemplo a elaboração de jogos de encaixe que realizámos neste contexto. Os novos materiais e uma maior intencionalidade nas interacções com as crianças favoreceram uma redução dos momentos de conflito.

No que diz respeito à intervenção em jardim-de-infância os conflitos surgiam sobretudo nos tempos de transição e devido à falta de intencionalidade do trabalho realizado nas áreas. Por vezes as crianças estavam nas áreas enquanto esperavam que as chamassem para realizar determinada actividade e, por isso, esses momentos eram menos assistidos e menos intencionalizados. Assim, as planificações começaram a incluir uma maior preocupação com o acompanhamento das crianças nas áreas e a diferença entre os momentos em que o educador participava nas actividades realizadas pelas crianças nas áreas e aqueles em que estas nelas permaneciam sem nenhum objectivo específico foram visíveis. Nem sempre foi fácil restabelecer a calma nos momentos em que as crianças se encontravam mais agitadas devido às razões descritas. No entanto, com o passar do tempo, estas situações foram reduzidas e consegui apoiar, tanto o grande grupo como os pequenos grupos, nas resoluções dos conflitos que surgiam. Inicialmente as crianças recorriam à educadora cooperante para tentar resolver os seus conflitos mas à medida que depositavam cada vez mais a sua confiança em mim passei também a constituir um recurso nestes momentos.

Em conclusão, a regulação de comportamentos deverá ser sempre um tema a que um educador deve prestar muita atenção. Não se pode cair no binómio prémio/castigo pois qualquer um deles não promove o desenvolvimento da capacidade de crescer de uma forma autónoma e responsável. Por outro lado, devemos estar atentos às razões que levam aos conflitos e tentar perceber o que se pode alterar nas rotinas, nos espaços físicos ou nas interacções, que leve a uma redução dos momentos de conflito. Esta conclusão constitui uma aprendizagem muito enriquecedora para a formação de um educador. De uma dificuldade podemos retirar aprendizagens que serão úteis para o futuro.

2 - A Relação com os Pais

As parcerias com os pais devem ter como uma das suas principais características uma relação de confiança que favoreça a comunicação entre estes e a equipa de trabalho de cada sala. No contexto de creche a comunicação entre estes dois agentes torna-se ainda mais premente. Visto que os bebés e as crianças pequenas ainda não têm capacidade de comunicar verbalmente com a eficácia necessária para transmitir as suas necessidades, os pais e os educadores têm que colaborar para conseguirem proporcionar a estas crianças um ambiente seguro que apoie essas mesmas necessidades. Desde o primeiro contacto esta relação de confiança deve ser cultivada evitando uma espécie de competição para verificar qual das partes cuida melhor e reconhecendo mutuamente os papéis de cada um que deverão ser complementares. Praticar uma comunicação aberta, em que cada um se esforça por ouvir o outro e onde o educador deve assumir uma postura agradável, é outra das estratégias que deverão ser seguidas no decorrer desta parceria. É também do maior interesse do educador evitar os conflitos e encontrar formas de negociação que facilitem esta interacção. Nesta estratégia o educador deve se saber colocar na posição dos pais e compreender o seu ponto de vista. A comunicação com os pais das crianças da sala de creche onde realizei a minha intervenção regeu-se por algumas destas estratégias. No entanto, penso que falhei pois sei que deveria ter encorajado os pais a uma participação mais activa na sala, o que não se verificou. Os diálogos com as famílias eram cordiais e relacionavam-se com o bem-estar das crianças e com as evoluções no seu desenvolvimento e incluíam momentos em que convidei os pais a entrar na sala e a conhecer e apreciar as produções que estas faziam.

A compreensão e respeito pelas famílias das crianças constituem uma forma de valorizar as suas crenças e hábitos. Os adultos que as crianças de hoje serão um dia têm o direito de saber quem são e a que culturas pertencem e a reconhecer que existem outras culturas de onde também poderão efectuar outras aprendizagens. Para que tal aconteça cabe ao educador conhecer essas mesmas culturas e demonstrar que as respeita e compreende. Mas, este conhecimento profundo da cultura de origem de cada criança, só será possível se existir desde o início (desde o primeiro dia em que os pais se deslocam à instituição para visitar as suas instalações e para conhecer um pouco do trabalho lá efectuado) uma capacidade de comunicar e de criar relações abertas tanto com os pais como com as crianças que irão frequentar a instituição.

A aprendizagem pela acção defendida no currículo High-Scope também estimula ao envolvimento com as famílias, ou seja, as crianças têm o direito de ter entre os materiais disponíveis alguns dos que encontra também em sua casa. Assim, se uma criança pertence à cultura chinesa, como acontecia na sala de jardim-de-infância onde intervim, a área da casinha também terá que ter utensílios que existem na sua casa, por exemplo, os tradicionais pauzinhos que são usados em vez dos talheres. Neste ponto será até bastante positivo que as crianças sejam estimuladas a trazer alguns materiais de suas casas e a partilhar com o grupo as suas utilizações.

A linguagem é outro dos factores a ter em conta. Mais uma vez me recorro da minha experiência com três crianças de cultura chinesa. Apenas uma dessas crianças compreendia bem a língua portuguesa e conseguia expressar-se utilizando-a, ainda que com alguma imperfeição. Este facto tornou-se muito condicionante para a comunicação oral e para o seu desenvolvimento. A estratégia de pedir a colaboração aos pais também não se revelou fácil, pois a cultura chinesa é muito fechada e parecia existir algum receio em partilhar connosco algumas das palavras da sua língua de origem. Quando tentei, escrever para as mães destas crianças o verso do Dia da Mãe em chinês também não obtive feedback nem quando as interpelei directamente. Valorizar o ambiente familiar de cada criança tem a vantagem de lhes dar confiança para falar sobre as suas famílias e para que explorem e conheçam as diferenças existentes, favorecendo o seu desenvolvimento global.

3 - A Prática Supervisionada em Creche e em Jardim-de-Infância

Exercer a prática supervisionada em creche, e não apenas em jardim-de-infância como acontecia na anterior licenciatura em educação de infância, foi muito enriquecedor para a minha formação. Na conjuntura em que actualmente nos encontramos é na creche que residem as nossas esperanças de emprego e este mestrado veio colmatar uma falha que existia até agora. O aspecto que me causou mais inquietação foi a passagem tão repentina de uma realidade para outra, ou seja, de creche para jardim-de-infância. Até hoje continuo a afirmar que esta passagem é um pouco brusca e que nos faz andar um pouco perdidos até encontrarmos de novo o nosso rumo e começarmos a interiorizar que nos encontramos noutra realidade com características muito próprias. No entanto, chegado o final do semestre, e após ter exercido a minha prática nestes dois contextos, devo assumir que a alteração não

provocou nenhum tipo de consequência para a minha aprendizagem, pelo contrário, este factor preparou-me para um cenário de constante mutação que encontramos na sociedade, onde já nada parece ter carácter definitivo e estável.

4 - A Utilização de Registos em Jardim-de-Infância

A escrita e a leitura devem fazer parte do quotidiano da criança durante a sua permanência nas salas para que, desta forma as crianças aprendam qual a utilidade de saber escrever e ler. Neste sentido julguei fazer sentido a utilização de registos de actividades. Os registos podem ser de vários tipos, escritos, desenhados ou através de fotografia, vídeo ou áudio.

Durante a intervenção em PES II Jardim-de-Infância, planeei a utilização dos registos como meio de consolidar as aprendizagens efectuadas em determinada actividade e como forma de atribuir sentido à escrita e à leitura.

A primeira ocasião em que utilizámos o registo, desta feita por escrito, aconteceu no dia vinte e nove de Abril. Nesse dia o registo pretendia compilar as observações realizadas aquando da experiência de transformar a cor de flores que inicialmente eram brancas. No dia anterior já havia tirado algumas notas das previsões que as crianças faziam do resultado da experiência e nesse dia pretendia-se fazer o registo do resultado das observações e a comparação com as previsões. Não foi muito fácil prender a atenção dos dois grupos formados para a observação dos resultados da experiência, talvez devido ao facto de um deles ir em seguida para a sessão de expressão motora e o outro ter acabado de sair dessa mesma sessão e de lhes ter sido pedido que se sentassem e se concentrassem, sem que houvesse um período de transição entre os dois momentos. As crianças dispersavam-se com frequência mas voltavam a tomar atenção por mais algum tempo quando eu os chamava ou lhes pedia que se voltassem a sentar. Não me pareceu que o registo lhes tivesse despertado muito interesse pois, enquanto eu escrevia, as crianças voltavam-se para ver o que se passava à sua volta ou levantavam-se do lugar, como foi o caso da V. (3:7), ou lutavam pela posse de uma das pétalas que se soltou da flor. Após o diálogo com a orientadora de estágio, a Professora Fátima, que se encontrava nessa manhã a supervisionar a prática, fiquei a pensar no que poderia ter alterado para que aquela situação não sucedesse de futuro. A ideia, proposta pela Professora, de as crianças estarem já na posse das fotografias que iriam ilustrar o registo

aquando da realização deste parece-me que poderia ter resultado bem. Também poderia ter utilizado marcadores de diversas cores e pedir a colaboração das crianças na escolha da cor ou realizar este registo com grupos mais pequenos e num momento em que elas se encontrassem mais tranquilas, por exemplo.

Após a realização da salada de frutos no dia dez de Maio, voltei a sugerir o registo dos passos dados desde a vista ao supermercado do Sr. António, que se situa na Rua de Avis bem perto da instituição, até ao produto final. Apesar do envolvimento das crianças na visita ao supermercado e na elaboração da salada ter sido de nível elevado, o registo desta actividade voltou a não cumprir os objectivos de instrumento de revisão e análise das acções realizadas. Não foi possível utilizar uma das estratégias propostas pela orientadora, e que estão referidas no parágrafo anterior, a de utilizar fotos, pois o registo foi realizado na mesma manhã em que realizámos a actividade. No entanto, escolhi marcadores de várias cores, que era outra das estratégias e também não obtive o resultado que pretendia. O registo foi efectuado em grande grupo e por isso não segui outra das estratégias reflectidas, fazê-lo em pequenos grupos, assim, essa talvez tivesse sido a estratégia a utilizar. Sempre considereei importante que se fizesse o registo das actividades desenvolvidas por esta ser uma das formas de favorecer o contacto com o código escrito e porque auxilia as crianças a relembrar os passos dados até ao resultado final.

Por outro lado, o registo em desenho que as crianças efectuaram após a visita de dia dois de Junho à Feira do Livro, que se realizou na Praça do Giraldo, obteve níveis de envolvimento muito superiores. As crianças empenharam-se em tentar desenhar na folha o que haviam visto. O A.(4:6) fez um desenho muito explícito e que revelava uma grande capacidade de perceber o que se encontra à sua volta e de o reproduzir de uma forma muito clara. O desenho representava uma casa com uma cruz em cima (a Igreja de Santo Antão) e muito arcos seguidos. Estes dois elementos, junto com a fonte, caracterizam a paisagem da Praça o que revela uma capacidade de reter os elementos que mais se destacam do ambiente que nos envolve. Algumas crianças tentaram ainda desenhar a marionete do espectáculo a que assistimos na Praça do Giraldo, integrado na Bienal Internacional de Marionetes de Évora.

Escutar o que as crianças têm a dizer sobre o viram ou sobre um assunto do seu interesse é a forma mais eficaz de as encorajar a utilizar a linguagem oral e a desenvolverem as suas capacidades neste domínio. Por vezes a forma como a descrição de algo é feita pela criança

não é a mais correcta do ponto de vista do adulto mas este deve evitar a correcção sistemática dos erros e permitir que a criança se expresse livremente. Os registos, escritos pelo educador, pretendem compilar as descrições que as crianças fazem de uma determinada actividade estimulando desta forma a criança a participar. O facto de se fazerem os registos em pequenos grupos facilita a escuta, tanto por parte do educador que irá escrever a descrição como por parte das restantes criança e deveria ter sido a fórmula mais utilizada na intervenção. Das experiências vividas durante a realização dos registos retirei aprendizagens muito úteis para o futuro: é importante realizar os registos em pequenos grupos, devemos saber escutar a criança e podemos socorrer-nos de fotografias, imagens ou sons que ajudem à descrição e estimulem as crianças à participação activa na realização dos registos.

Conclusão

O presente relatório final do Mestrado em Educação Pré-Escolar permitiu efectuar uma recolha de dados obtidos durante o estágio, a análise dos dados recolhidos, a reflexão sobre esses mesmos dados e sobre vários aspectos que estiveram presentes ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES). Como não poderia deixar de ser todo o relatório ficou enriquecido pelas aprendizagens realizadas nas restantes unidades curriculares do mestrado.

O capítulo 1 contém todas as informações que à instituição cooperante dizem respeito. Nele podemos encontrar um pouco da história da Coopberço e conhecer o seu espaço, a sua equipa de trabalho e a relação que mantém tanto com as famílias como com a comunidade em que se integra.

No capítulo 2 encontramos todos os aspectos que se prendem com a concepção educativa de qualquer instituição de ensino, nomeadamente no que se relaciona com os fundamentos da sua acção e com a organização dos grupos, dos espaços e das rotinas.

Os capítulos 3, 4, 5 e 6 abrangem quatro das maiores aprendizagens realizadas ao longo do mestrado, sendo que o capítulo 3 contém uma aprendizagem directamente relacionada com a prática de ensino em creche e os capítulos 4 e 5 referem aprendizagens efectuadas no contexto de jardim-de-infância. O capítulo 6 contém uma reflexão acerca da importância que o caderno de formação teve para a minha formação profissional e também pessoal.

As quatro dificuldades/oportunidades descritas no capítulo 7 constituíram, tal como foi referido, as aprendizagens que me permitiram crescer mais enquanto futura educadora. No entanto, em qualquer um dos casos referidos muito há ainda para aprender ao longo da vida. Um educador tem o dever de se questionar sobre a sua prática e pesquisar formas de a melhorar investindo na sua formação profissional.

Reconhecendo pessoalmente a importância de um educador ser simultaneamente um investigador, que se questiona de forma intencional e sistemática com vista à compreensão e solução das dificuldades com que se depara, não poderia ter deixado de referir algumas das minhas próprias dificuldades e da forma como as tentei solucionar.

Em conclusão, todos os momentos que, juntos, constituíram a Prática de Ensino Supervisionada contribuíram para a minha formação enquanto educadora. As descrições, reflexões e projecções que realizei ao longo do ano e as produzidas ao longo do presente

relatório foram a “rampa de lançamento” da profissional que desejo ser. Por fim, agradeço a colaboração de todos quantos contribuíram para a minha formação de onde destaco os professores e as educadoras cooperantes da Coopberço.

Bibliografia

Livros e Artigos de Revistas

- Barradas, A.(2011), “*Dossier da Prática de Ensino Supervisionada I*”, Évora
- Barradas, A. (2010), “*COR - Child Observation Record*”, Évora
- Domingos A. et al (1984), “*Uma Forma de Estruturar o Ensino e a Aprendizagem*”, Lisboa, Livros Horizonte
- Folque M.A. (1999), “*A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escola*”, Revista “*Escola Moderna*”, Nº 5, 5ª Série, recuperado em 17 de Setembro de 2011 de http://www.movimentoescolamoderna.pt/textos_referencia/cont_teoricos/textos_mem/assun_rev5.pdf
- High-Scope Educational Research Foundation (2005), “*Child Observation Record - Information for Decision Makers*”, Ypsilanti (Michigan, EUA)
- High-Scope Educational Research Foundation (2002), “*Guia dos itens do COR*”, Ypsilanti (Michigan, EUA)
- Hohmann M., Weikart D. (2009), “*Educar a Criança*”, Lisboa, Fundação Calouste Gulgenkian.
- Méndez J.M., (2002), “*Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir*, Porto, Edições ASA
- Ministério da Educação (1997) “*Orientações Curriculares para o Pré-Escolar*”, Lisboa, Ministério da Educação.
- Oliveira - Formosinho J. e Araújo S. (2004), “*O Envolvimento da Criança na Aprendizagem - Construindo o Direito de Participação*”, Revista “*Análise Psicológica*”, Ano XXII, pp. 81-93
- Pereira A. (2010), “*Escola e formação humana, cívica, pessoal, social...*”, recuperado em 17 de Setembro de 2011 de <http://www.correiodominho.pt/cronicas.php?id=1380>

- Perfil específico do desempenho profissional do educador de infância, Diário da República - I série A, nº 201 de 30 de Agosto de 2001
- Post, J. & Hohmann, M. (2007), *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 3ª Edição.
- Projecto Pedagógico da Sala Amarela (Creche)
- Projecto Pedagógico da Sala Verde (Jardim-de-Infância)
- Sim-Sim I., Silva A., Nunes C., (2008) “*Linguagem e Comunicação*”, Lisboa, Ministério da Educação

Internet

- www.casdaleitura.org

Apresentações em Power Point

- Espada A. (2011), “*Perfil de Implementação do Programa (PI)*”, Power point nº8
- Godinho M.F. (2011), “*O Caderno de Formação*”, Power point nº 2

Anexos

Anexo 1 - Projecto de Intervenção em Creche e em Jardim-de-Infância no Âmbito da PES II

Creche

Com base na dimensão investigativa desenvolvida no ponto 6 deste dossier, a intervenção na Creche no âmbito da PES II vai ser realizada tendo em conta as experiências-chave do Modelo High-Scope e o levantamento dos interesses e necessidades das crianças deste grupo.

Sentido de Si Próprio

Este domínio está dividido em quatro experiências-chave:

- Expressar Iniciativa
- Distinguir o “eu” dos outros
- Resolver os problemas com se depara ao explorar e brincar
- Fazer coisas por si próprio

116

No sentido de potenciar aprendizagens neste domínio vou interagir com as crianças no dia-a-dia prestando-lhes apoio nas iniciativas e ajudando-os a resolver as dificuldades com que ainda se deparam e pedindo-lhes auxílio em pequenas tarefas como pedir que me tragam um objecto que se encontra noutra lugar da sala, ou pedir que me ajudem a arrumar a sala ou a despejar o lixo no caixote, etc.

Relações Sociais

Neste segundo domínio podemos distinguir seis experiências-chave:

- Estabelecer vinculação com a educadora responsável
- Estabelecer relações com outros adultos
- Criar relações com os pares
- Expressar emoções
- Mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros
- Desenvolver jogo social

Este domínio está relacionado com as interacções que acontecem no contexto de sala entre a criança e os adultos, e entre a criança e as outras crianças. Assim, será importante estabelecer uma relação de confiança com cada uma das crianças do grupo tratando-as de forma calorosa e respeitadora. Será também relevante que se favoreçam as relações entre as crianças do grupo, particularmente numa fase em que ainda são muito egocêntricas. Aprender a relacionar-se socialmente trará benefícios no futuro e influenciará o modo como se relacionam com os outros na idade adulta.

Representação Criativa

Neste domínio podemos encontrar três experiências-chave:

- Imitar e brincar ao faz-de-conta
- Explorar materiais de construção e de expressão artística
- Responder a e identificar figuras e fotografias

Para ir de encontro a estas experiências-chave irei promover jogos de imitação de sons ou de expressões faciais, por exemplo; levar para a sala, tecidos e outros materiais com texturas, cores, tamanhos e formatos diferente; criar oportunidades de desenvolver o jogo simbólico, utilizar fantoches e sombras chinesa para contar histórias, etc.

Movimento e Música

Este domínio está dividido em quatro experiências-chave:

- Movimentar partes do corpo
- Movimentar o corpo todo
- Movimentar objectos
- Movimentar-se, escutar e responder à música

Como as crianças deste grupo se encontram na fase sensório-motora este domínio reveste-se grande importância. Desta forma, pretendo desenvolver algumas actividades que favoreçam a manipulação de objectos e o treino da perícia, por exemplo, fazendo enfiamentos (enfiar bolas ou outros objectos num cordão). No sentido de movimentarem o corpo todo

planearei alguns momentos relacionados com a área da expressão motora (ex: pequenos circuitos), dança, brincadeira livre no jardim das portas de Avis, etc. Julgo ser também importante que se escute muita música, de vários géneros (clássica, infantil, popular) e sons do quotidiano ou de animais domésticos mais comuns.

Comunicação e Linguagem

Neste quinto domínio podemos distinguir seis experiências-chave:

- Ouvir e responder
- Comunicar não verbalmente
- Participar na comunicação do tipo dar e receber
- Comunicar verbalmente
- Explorar livros de imagens
- Apreciar histórias, lengalengas ou canções

Saber e conseguir comunicar sentimentos e desejos é muito importante e essencial para o desenvolvimento de todas as pessoas. Através da interação com os adultos, as crianças aprendem a comunicar primeiro através do choro ou de gestos e depois de modo verbal. Para desenvolver esta área proponho a leitura de livros e/ou de imagens, estabelecer frequentemente diálogos com as crianças, a colocação de fotografias e imagens na parede, no chão ou em caixas de cartão. É também importante colocar os livros ao alcance das crianças para que os possam explorar sempre que queiram. As canções mimadas e as lengalengas também serão um recurso a utilizar.

Exploração e Lógica Elementar

Este domínio está dividido em quatro subdomínios:

- Aprender sobre o mundo físico explorando objectos
- Aprender os primeiros conceitos de quantidade e de número
- Desenvolver a compreensão de espaço
- Começando a aprender sobre o tempo

Para desenvolver o primeiro subdomínio é importante favorecer a exploração sensorial dos objectos, colocando-os na boca ou batendo com eles no chão, por exemplo, e descobrir a permanência do objecto, jogando às escondidas ou brincando ao “cú-cú”.

No que diz respeito ao segundo subdomínio poderemos fazer pequenos jogos de formação de conjuntos; introduzir conceitos como “grande” e “pequeno” e “muito” e “pouco”; experimentar “mais”, por exemplo ao construir uma torre de legos incentivar a criança a trazer mais uma peça e depois mais outra e assim sucessivamente; experimentar a correspondência de um para um aprendendo, por exemplo, a calçar um sapato em cada pé; e a explorar o número de coisas, aprendendo que temos duas mãos, dois pés, que se escondermos um mão só temos outra, etc.

Para desenvolver a compreensão de espaço é importante que as crianças tenham oportunidade de passar por baixo de objectos, de passar por dentro, de entrar e sair de caixas, de subir e descer degraus, etc.

Para finalizar há também a necessidade de começar a fazer as primeiras aprendizagens sobre o tempo. Utilizar expressões como “já está” ou “acabou” ajudam a adquirir a noção de que todas as acções têm um final, estabelecer rotinas para que a criança saiba que depois de almoçar, vai lavar as mãos e que depois se vai deitar, é também muito importante. Bater palmas a vários ritmos dizendo “agora mais depressa” e “agora mais devagar” e experimentar a relação de causa efeito também favorecem as aprendizagens sobre o tempo.

Jardim-de-Infância

Área da Formação Pessoal e Social

No Jardim-de-infância as crianças têm oportunidade de se inter-relacionar com os pares e com os adultos da sala. Estas relações sociais permitem-lhes aprender a distinguir o certo do

errado e a respeitar os sentimentos dos outros. Esta área deverá também ajudar a desenvolver a autonomia, o sentido de partilha e a independência. Para potenciar esta área proponho a utilização de canções, poesias, lengalengas e histórias; fomentar o diálogo, favorecer momentos de brincadeiras livres tanto no interior como no exterior; jogos, etc.

Área de Expressão e Comunicação - Domínio das Expressões (motora, dramática, plástica e musical)

O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a crianças vá dominado e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos. (OCPE, 1997, p. 57)

Para desenvolver a motricidade global e fina e favorecer a interiorização do esquema corporal irei planificar circuitos e actividades de exploração do corpo. No domínio da expressão dramática proponho uma crescente complexidade do jogo dramático através da dramatização de histórias (teatro) e da utilização das sombras chinesas e de fantoches, por exemplo. Para desenvolver o domínio da expressão plástica irei planificar a exploração de diferentes materiais e a utilização de técnicas diversas, recorte, colagem, moldagem, pintura, desenho, etc. De forma a complementar e/ou a favorecer o desenvolvimento de competências relacionadas com a expressão musical proponho momentos de escuta (de sons, canções, ruídos, etc.); momentos de dança (em articulação com o domínio da expressão motora); e, tocar, reconhecer e imitar os sons de alguns instrumentos.

120

Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Escrita

Dominar progressivamente a linguagem oral reveste-se de grande importância no desenvolvimento global das crianças. Nesta fase também se devem estabelecer as primeiras ligações ao código escrito. Assim, no que diz respeito à linguagem oral fomentarei o diálogo, em grande e em pequeno grupo; o debate da planificação e da avaliação feita com as crianças; e, o gosto pelo contacto com os livros e pela leitura dos mesmos. Em relação à linguagem escrita acho importante introduzir ficheiros de palavras (ilustrados com a respectiva imagem); incentivar a escrita de palavras pequenas e com significado para as crianças, como é o caso

do seu nome ou do nome dos seus pais e amigos; fazer os registos da novidades, da visitas e passeios e das propostas de actividades e projectos.

Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Matemática

A matemática tem um papel muito importante na estruturação do pensamento e por esse motivo sugiro o desenvolvimento de algumas noções que se relacionem com o espaço e o tempo (p. ex. com base na rotina diária da marcação das presenças); o desenvolvimento de competências relacionadas com a classificação, ordenação e seriação de objectos, ou com as medidas (medir as alturas e pesar objectos, etc.). Assim, proponho: a introdução de um dia por semana para actividades de culinária, a utilização e exploração de blocos lógicos, a utilização de cartões de pontos, formar padrões simples, etc. Vou ainda sugerir a criação de uma área da matemática na sala.

Área do Conhecimento do Mundo

“Os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interacção com o mundo que os rodeia.” (OCPE, 1997, p.79)

Dentro desta área tentarei favorecer o desenvolvimento da curiosidade e do desejo de saber, através da realização de passeios, visitas e pesquisas (bibliotecas, internet). Partindo do que as crianças já sabem sobre o mundo tentarei potenciar novas descobertas sobre si mesmas, sobre a natureza e sobre os hábitos de vida saudável. Para favorecer estas descobertas será importante que as crianças tenham contacto com a natureza, através de pequenos passeios (p. ex. a quintas pedagógicas); que tenham oportunidade de explorar, experimentar, prever e interrogar-se sobre o porquê das coisas serem como são e que desenvolvam a capacidade de observação, de registo e da construção de conceitos. A criação de uma área das ciências, que poderá até funcionar em articulação com a área da matemática, também potenciará as descobertas e a capacidade de saber mais sobre o mundo que nos rodeia.

Anexo 2- Excerto do Registo de dia 8 de Abril de 2011

No jogo do autocarro as crianças desenvolvem e aplicam conceitos como “atrás de”, à frente de” e “ao lado de”. Quando comecei a preparar o jogo, colocando as cadeiras a duas e duas formando uma fila como se se tratasse dos bancos do autocarro, o D. (4:6) começou logo a dizer que queria ser o motorista. Expliquei ao D. que o motorista na primeira vez deveria ser eu, para que as crianças percebessem o objectivo do jogo, e que só depois é que ele ou outra criança poderiam ser o motorista. Mas o D. não aceitou a minha explicação e começou a repetir incessantemente que queria ser o motorista e, sempre que lhe voltava a explicar o porquê de primeiro ser eu o motorista, ele nem me ouvia, só dizia “*Eu quero ser o motorista, mas eu quero ser o motorista...*” Como não fazia sentido deixar, na primeira vez, que uma criança fosse o motorista, devido à necessidade de exemplificar o jogo, perguntei ao D. se queria entrar no jogo como os colegas. O D. disse que se não era o motorista não queria jogar e assim iniciámos o jogo sem a participação dele. Enquanto o resto do grupo jogava o D. utilizou as almofadas, que estão habitualmente na área do tapete, para fazer o seu próprio autocarro do qual já podia ser o motorista. O problema surgiu quando o jogo terminou e as crianças precisaram de se sentar novamente no tapete e, para tal, começaram a retirar as almofadas para nelas se sentarem. Nesse momento o D. começou a chorar e a arrastar-se de costas pelo chão numa birra, para mim, totalmente inesperada. Tentei explicar ao D. que as outras crianças precisavam das almofadas para se sentarem mas ele parecia nem me ouvir. Não estava à espera desta reacção que, pelo que descobri em diálogo posterior com a Educadora Célia acerca deste episódio, acontece sempre que se contraria uma vontade deste menino, e, por isso, fiquei sem saber muito bem como reagir. Pelo que pude perceber aquando da minha conversa com a Educadora Célia, o D. está acostumado a ver todas as suas vontades cumpridas e tem por isso dificuldade em lidar com a negação dessas mesmas vontades, mesmo quando devidamente justificadas. Diante desta situação fique sem saber muito bem como reagir perante uma reacção que não esperava e que não se resolveu pelo diálogo.

Anexo 3 - Excerto do Registo de dia 27 de Abril de 2011

Na quarta-feira fiquei na sala com as crianças que não frequentam a natação e com as que só vão no segundo grupo. As crianças estiveram nas áreas da sala e demos continuação à pintura com esponja e rolhas, que iniciámos no dia anterior. Depois de ter apoiado a pintura que as crianças realizaram estive a forrar, com as pinturas já secas do dia anterior, os cadernos onde mais tarde iremos colocar as receitas preferidas das mães. Este pequeno projecto que iniciámos ontem está relacionado com o sentido da semana, preparar a comemoração do Dia da Mãe, e tem também como objectivo realizar uma interacção com as famílias, na pessoa da mãe de cada uma das crianças. Cada mãe irá escrever a receita que mais gosta numa folha que enviámos para casa e, quando todas as mães nos trouxerem a sua receita, iremos elaborar um livro de receitas onde as mães terão acesso às receitas umas das outras. Assim, neste dia estive a forrar os cadernos que adquiri para o efeito com as pinturas. O D. (4:6) aproximou-se da mesa onde eu estava e perguntou-me o que estava a fazer, expliquei-lhe e disse-lhe que por acaso estava a forrar o caderno com a sua pintura e que aquele seria o livro para a sua mãe. O D. disse então, “*Eu quero!*” e eu disse, “*Queres o quê?*”, ao que o D. respondeu, “*Quero brincar com o livro!*”, expliquei então ao D. que o caderno era para ele oferecer à mãe quando estivesse pronto e não para brincar pois, mesmo sem querer, poderia estragá-lo e assim a mãe não poderia experimentar as receitas em casa. Enquanto procedia a esta explicação despoletou-se uma situação semelhante à que descrevi na reflexão da primeira semana em PES Jardim-de-Infância (anexo 1). O D. voltou a fazer uma birra e eu tive alguma dificuldade em tentar acalmá-lo. Julguei que seria mais correcto manter a posição que defendia e expliquei por duas ou três vezes o motivo da minha recusa em o deixar brincar com o caderno, no entanto, o D. parece não nos ouvir nesta alturas e por muito que nos esforcemos por tentar chamá-lo à razão nada resulta. Desta vez tentou mesmo retirar o livro das minhas mãos e quando o coloquei fora do seu alcance a birra subiu de intensidade. Julgo ser importante não ceder às suas exigências, sempre que se justifique, mas invariavelmente a negação de uma das suas vontades acaba em birra. O D. já está na instituição desde pequeno e, em diálogo com a Educadora Célia, a única explicação que esta encontra é o facto de esta criança ter sempre tudo o que deseja em casa com os pais. Estou preocupada com esta situação e com as reacções do D. em relação ao nascimento do irmão. Informei-me junto da Educadora se as birras já aconteciam antes de a mãe esperar bebé e ela disse-me que sim por isso o factor que despoleta as birras não está, pelos menos directamente, relacionado com este acontecimento. No entanto, penso que o nascimento do

irmão poderá vir a agravar esta situação. Estarei atenta à evolução desta situação e vou dedicar algum do tempo de planificação para dialogar com o D. tentando aproximar-me mais dele e para poder conhecê-lo melhor, pode ser que o consiga ajudar.

Anexo 4- Excerto do registo de dia 2 de Junho

Na parte da tarde, após o lanche e a higiene, as crianças fizeram o registo da visita à Feira do Livro e do espectáculo de marionetas através do desenho. O A. (4:6) fez um desenho muito explícito e que revela uma grande capacidade de perceber o que se encontra à sua volta e de o reproduzir de uma forma muito clara. O desenho representava uma casa com uma cruz em cima (a Igreja de Santo Antão) e muito arcos seguidos. Estes dois elementos, junto com a fonte, caracterizam a paisagem da Praça o que revela uma capacidade de reter os elementos que mais se destacam do ambiente que nos envolve.

Anexo 5 - Planificação de dia 29 de Março - Introdução do Mapa de Presenças

1. PERSPECTIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

Hoje vamos introduzir um novo elemento na sala, o Mapa de Presenças.

2. PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:

- Acolhimento

- Reconhecerem-se a si mesmos e aos pares nas fotografias. (Área da formação pessoal e social)
- Distinguir entre quem está presente, e que por esse motivo fica na casa (mapa de presenças), e quem falta na sala ficando assim na caixa das fotografias. (Área da formação pessoal e social)

3. PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

125

9:30h - Acolhimento

O acolhimento terá lugar no tapete como habitualmente. Vamos começar por cantar os bons-dias e depois irei pedir ao grupo que mude de posição e se sente de frente para o Mapa de Presenças (tem o formato de uma casa e representa a creche). Direi então às crianças que aquela casa é a nossa creche e que nas janelas vamos colocar as fotografias dos meninos que hoje lá estão. Em seguida, vou mostrar as fotografias de todas as crianças da sala (do grupo dos 12-24 meses e do grupo de berçário) e pedir às crianças que digam o nome do menino ou da menina que lá estão representados. Após a identificação vou passar de novo as fotografias uma a uma e perguntar se aquela criança se encontra ou não na sala. As crianças presentes serão então convidadas a levantarem-se do lugar e a ir colar a sua fotografia dentro de uma das janelas da casa, que terá velcro, tal como a fotografia. Sempre que as crianças identificarem uma outra criança que não esteja presente a sua fotografia irá permanecer dentro da caixa que se encontra ao lado do mapa. Quando todas as fotografias estiverem no respectivo lugar iremos rever quem está na sala e quem falta.

10:00h - Desenhar com paus de giz em folhas de cor preta

Esta actividade está pensada para o Rodrigo numa tentativa de ir ao encontro de uma necessidade que encontrei neste menino num dia em que fizemos desenho. Após o acolhimento irei sentar-me à mesa com o Rodrigo colocarei uma folha de cor preta ao seu dispor assim como os paus de giz coloridos. A utilização de materiais que constituem uma novidade para o Rodrigo e a atenção individualizada que lhes prestarei pretendem obter desta criança um maior envolvimento no desenho do que o observado anteriormente. Irei exemplificar o que pretendo fazendo algumas linhas na folha com várias cores e incentivarei o Rodrigo a que o faça também. Deixarei que ele explore os materiais de forma livre mas sempre incentivando-o e elogiando os seus esforços. Se as restantes crianças do grupo se mostrarem interessadas nesta actividade, e é natural que fiquem, colocarei também ao seu dispor as folhas e os paus de giz logo que o Rodrigo terminar o seu desenho.

11:00h - Rotina de higiene e cuidados corporais / Almoço

11:45h - Higiene

12:00h - Sesta

14:30h - Higiene e Lanche

15:00h - Actividades livres

4. RECURSOS NECESSÁRIOS:

Materiais: Mapa de presenças, fotografias de todas as crianças, caixa de sapatos, folhas de cor preta e paus de giz coloridos

Humanos: Educadora Lurdes, Estagiária Ana

5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

A avaliação vai ser feita do seguinte modo:

- As crianças reconhecem as suas imagens e as dos pares nas fotografias?
- As crianças distinguem entre quem está presente na sala e quem não está?
- As crianças demonstram interesse e entusiasmo pelo desenho com paus de giz em folha de cor preta, envolvendo-se plenamente e retirando prazer da mesma?

Anexo 6 - Planificação de dia 26 de Maio - Etiquetagem dos Materiais

1. PERSPECTIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

Melhorar o ambiente físico da sala através da etiquetagem dos materiais numa perspectiva de aprendizagem activa.

2. PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:

- Acolhimento

- Manhã

- Relacionar os nomes e as imagens com os materiais das áreas da sala. (Área de expressão e comunicação - Linguagem Oral e Escrita, Área do conhecimento do mundo)

- Tarde

127

3. PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

9:30h - Acolhimento

10:00h - Vamos etiquetar os materiais da nossa sala

Após o acolhimento as crianças irão dividir-se pelas áreas da sala e pedirei a cada grupo de que se encontra em cada área que me ajude a relacionar as etiquetas com os materiais que estas pretendem identificar e a proceder à sua colocação. Se alguma das áreas da sala não for escolhida por nenhuma criança pedirei ajuda a uma ou duas crianças para procedermos a etiquetagem nessa mesma área.

11:30h - Higiene

12:00h - Almoço

13:00h - Sesta

15:30h - Higiene

16:00h - Lanche/Higiene

16:30 - Rever o dia/Actividades Livres/Saída

4. RECURSOS NECESSÁRIOS:

Materiais: Etiquetas com o nome e a fotografia dos materiais, papel autocolante e tesouras.

Humanos: Educadora Célia, Estagiária Ana, Auxiliar Ana Isabel

5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

A avaliação vai ser feita do seguinte modo:

- As crianças relacionam as etiquetas com os respectivos materiais?
- As crianças mostram interesse pela etiquetagem e revelam ser capazes de nomear e identificar todos os materiais?

Anexo 7 - Excerto da planificação de dia 3 de Junho - “Corrida de Minhocas”

2. PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR

- Desenvolver a velocidade de reacção, através da realização de um jogo. (Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Expressão Motora)

(...)

16:30 - Jogo: Corrida de Minhocas

Após o lanche iremos subir para a sala do 2º andar, onde se realizam as sessões de expressão musical e de expressão motora, para jogar a “Corrida de Minhocas”. Pedirei às crianças que se sentem e dividi-las-ei em duas equipas. A escolha será feita atribuindo o número “1” e o número “2” às crianças de forma alternada, ou seja, o primeiro será o número um, o segundo será o número dois, o terceiro será novamente o número um e assim sucessivamente, no final todos os números um formarão uma das equipas e os números dois formarão a outra. Pedirei às equipas que se sentem em fila indiana, cada criança estará sentada entre as pernas do colega de trás e terá sentado entre as suas o colega da frente, excepto o primeiro que não terá ninguém sentado à sua frente e do último que não terá ninguém sentado atrás de si. Quando estiverem todos “encaixados” formarão uma “minhoca”. Cada equipa receberá uma bola, que será entre ao primeiro membro da “minhoca”. A primeira criança, de cada equipa, deverá passar a bola ao colega de trás, por cima da cabeça, que por sua vez a passará ao seu colega de trás e assim sucessivamente até a bola chegar à última criança. A última criança de cada fila deverá então levantar-se e correr para o princípio da mesma recomeçando então a passagem da bola, por todas as crianças, até ao fim da fila. Este processo continua até cada fila chegar à parede do lado oposto à parede de onde as equipas saíram. Ganha a equipa que primeiro chegar à parede oposta.

Anexo 8 - Excerto da Planificação de dia 13 de Junho - Sacos de gelo coloridos

2. PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR

Descobrir o resultado da mistura de duas cores primárias. (Área do Conhecimento do Mundo

(...)

16:30 - Expressão Plástica com Sacos de gelo/Saída

Com o objectivo de encontrar alternativas para alterar o aspecto estético do quintal, visto que os painéis não são imunes às alterações climatéricas, irei sugerir um trabalho de expressão plástica que consiste em colocar tinta dentro dos sacos que servem habitualmente para fazer gelo. Estarão disponíveis as três cores primárias e as crianças poderão escolher apenas uma dessas cores ou descobrir o resultado que se obtêm quando se misturam duas dessas cores. Com a ajuda de uma seringa as cores serão colocadas dentro do saco e as crianças espalharão as tintas fazendo com que a tinta percorra todas as partes do saco (onde habitualmente a água se acumula para formar os cubos de gelo). Quando a tinta secar, os sacos serão pendurados num ferro que atravessa parte do quintal dando desta forma um ar colorido ao mesmo.