



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**Escola de Ciências Sociais**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação  
Pré-Escolar – Interação Adulto-Criança:  
Estratégias e Ações.**

**Maria Carolina Bettencourt Paixão**

Orientação: Mestre Maria de Fátima Godinho

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Relatório de Estágio

Évora, 29 de Setembro de 2015

## **Agradecimentos**

Antes de iniciar a apresentação do presente relatório, não poderia deixar de referir o apoio e o incentivo de várias pessoas que, direta ou indiretamente, acompanharam todo este processo de formação e às quais quero agradecer e manifestar uma profunda consideração:

À minha orientadora, Professora Fátima Godinho, pela sua disponibilidade, incentivo e partilha de um constante saber científico, mas principalmente pela sua garra em demonstrar que tudo é possível apesar de qualquer dificuldade que possa surgir neste “caminho”.

À Professora Dr<sup>a</sup> Maria Assunção Folque por todo o apoio científico e disponibilidade prestada.

A todos os docentes que ao longo da minha licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-escolar, contribuíram para a minha formação pessoal e profissional através da transmissão de saberes.

As minhas colegas de turma, em especial à Sara, Joana e Cátia, obrigada por todo o apoio, partilha e incentivo ao longo destes quatro anos.

Às instituições, educadoras cooperantes e crianças que fizeram parte deste percurso, pois sem elas nada teria sido possível.

Aos meus amigos, em especial à Marta Cardoso, Mafalda Cardoso, Mariana Pedrosa, Rúben Januário e Susana Malveiro por toda a força transmitida e amizade que em muito me ajudou nas horas em que mais precisei.

Por fim, à minha família maravilhosa, em especial aos meus pais, à minha irmã Rita, aos meus tios Elisa e Pedro e à minha prima Maria por todo o carinho, estímulo e compreensão com que sempre me presentearam. Obrigada também aos meus avôs por toda a força que transmitiram apesar de não estarem presentes nesta fase da minha vida.

A todos, muito obrigada!

# **Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar: A Interação adulto-criança: Estratégias e Ações**

## **Resumo**

O presente relatório realizado no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada em Creche e Jardim-de-Infância propõe uma abordagem reflexiva e investigativa, em torno da interação adulto-criança. O objetivo geral foi promover uma interação adulto-criança de qualidade através de estratégias e ações.

A metodologia de investigação-ação baseou-se na aplicação do DQP utilizando a Escala de Empenhamento do Adulto para analisar e refletir sobre a minha ação educativa, a forma como potencieei a interação adulto-criança e conseqüentemente um ambiente educativo de qualidade.

Os resultados mostram que em ambos os contextos, Creche e Jardim-de-Infância, verifica-se que a subescala com maior valor foi a autonomia. Foi evidenciada a importância da interação com a família no processo educativo. Conclui-se deste relatório que uma autoavaliação constante e sistemática do educador é fundamental para a existência de uma boa interação adulto criança no processo de aprendizagem.

**Palavras-chaves:** Interação adulto-criança; Aprendizagem; DPQ; Qualidade; Estratégias; Ações

# **Report on the Practice of Supervised Teaching in Preschool Education: The Adult-Child Interaction: Strategies and Actions**

## **Abstract**

This report was done within the course unit of Supervised Teaching Practice in Day Nursery and Kindergarten and proposes a reflective and research approach, around the adult-child interaction. The general objective was to promote a quality adult-child interaction through strategies and actions.

The methodology was based on the application of the DQP using the Adult Commitment scale to analyze and reflect on my educational action, how the adult-child interaction can be improved and consequently a quality educational environment.

The results show that in both contexts, Nursery and Kindergarten, the subscale with the highest value was autonomy. The importance of interaction with the family in the educational process was observed. This report concludes that a constant and systematic self-evaluation of the teacher is crucial to the existence of a good child-adult interaction in the learning process.

**Key-words:** adult-child interaction; learning; DQP; quality; strategies; actions

## *Índice*

Agradecimentos .....	I
Resumo .....	II
Abstract .....	III
Índice de Figuras .....	VI
Índice de tabelas .....	VII
Abreviaturas .....	VIII
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico.....	5
1. A relevância da interação adulto-criança.....	5
2. Modelos de aprendizagem/pedagógicos e a interação adulto-criança .....	6
3. Fatores potenciadores da interação adulto-criança em contexto educativo.....	10
3.1 Organização do ambiente educativo .....	10
Organização dos espaços e materiais .....	10
Organização do tempo/grupo.....	13
3.2. Organização do planeamento e da avaliação .....	17
3.3. Interação com a família e a comunidade .....	18
3.4 Trabalho em Equipa .....	20
4. A interação adulto-criança como dimensão da qualidade .....	23
4.1. Breve apresentação do referencial “Desenvolvendo a qualidade em parcerias” .....	23
4.2. A interação adulto-criança.....	26
4.3. Escala de Envolvimento da Criança.....	27
4.4. Escala de Empenhamento do Adulto .....	27
Capítulo II – Metodologia .....	29
5. Caracterização do contexto.....	29
5.1. Caracterização da Instituição.....	29
5.2.Caracterização do contexto de Creche .....	37
Caracterização do grupo .....	39

Organização do espaço e materiais .....	41
Organização do tempo e do grupo .....	44
Interação com a família e comunidade .....	47
Trabalho de equipa .....	48
5.3. Caracterização do contexto de Jardim-de-Infância .....	49
Caracterização do grupo.....	50
Organização do espaço e materiais .....	51
Organização do tempo e do grupo .....	57
Interações com a família e comunidade .....	63
Trabalho em equipa .....	65
6. Dimensão investigativa da PES .....	66
6.1. Enfoque da investigação.....	68
6.2. Instrumentos utilizados.....	70
Caderno de Formação (notas de campo, reflexões semanais e planificações).....	70
Referencial “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias” .....	72
6.3. Procedimentos de recolha e análise de dados .....	73
6.4. Estratégias e Ações .....	74
6.5 Interações potenciadas no contexto de Creche. ....	75
6.6. Interações potenciadas no contexto de Jardim-de-Infância.....	85
6.7 Trabalho de Projeto.....	96
Ponto de partida .....	98
Planificação e lançamento do trabalho .....	100
Unidades operativas para a ação .....	103
Recursos principais .....	108
Estratégia de comunicação .....	108
Reflexão final do projeto .....	110
6.8 Resultados e discussão .....	111
6.9. Reflexão sobre a Dimensão Investigativa da PES .....	116

Considerações Finais.....	119
Referências Bibliográficas .....	123
<i>Apêndices</i> .....	126

### **Índice de Figuras**

Figura 1 - "Praça" - Entrada da Instituição.....	30
Figura 2 - Refeitório do Colégio Fundação Alentejo.....	31
Figura 3- Biblioteca/Ludoteca/Mediateca e “BEBETECA” .....	32
Figura 4 - Anfiteatro ou Área Polivalente .....	32
Figura 5 - Zona de Higienização do berçário .....	41
Figura 6 - Zona de preparação do leite - Copa .....	41
Figura 7 - Cantinho de amamentação .....	42
Figura 9 - Sala de Parque – Berçário .....	43
Figura 10 - Sala de Repouso - Berçário .....	43
Figura 11 - Planta da sala (Berçário nº3) .....	43
Figura 12 - Entrada da sala de Jardim-de-Infância .....	52
Figura 13 - Cacifos da sala de Jardim-de-Infância .....	52
Figura 14 – Planta da sala de jardim-de-infância .....	53
Figura 15 -Área de leitura e de encontro.....	54
Figura 16 - Área da matemática e das ciências .....	54
Figura 17 - Área da Leitura e da escrita.....	55
Figura 18 - Móvel de apoio a expressão plástica.....	56
Figura 19 - Área da Expressão Plástica.....	56
Figura 20 - Área do Jogo Simbólico .....	56
Figura 21 - Área da garagem e construções .....	56
Figura 22 - Exploração do “tapete colorido” .....	78
Figura 23 - Árvore de natal realizada pelas crianças com as frases das famílias .....	81
Figura 24: Marcação da presença com a participação da mãe .....	83
Figura 25 - Construção do Vulcão .....	88
Figura 26 - Projeto de Construções em papel vegetal.....	89
Figura 27 - Área das construções.....	89
Figura 28 - Criação de uma pista de carros .....	90
Figura 29 - Construção de um túnel.....	90

Figura 30 - Experiência da lâmpada de lava .....	91
Figura 31 - Experiência das "mensagens misteriosas" .....	91
Figura 32- Dinamização da área do faz-de-conta .....	93
Figura 33 - Desenho e lista de compras para a ida à mercearia .....	94
Figura 34 - Dinamização da área do faz-de-conta - Construção de uma máquina registradora .....	94
Figura 35 - Dinamização da área do faz-de-conta - confeção de biscoitos.....	95
Figura 36 - Registo da exploração do chocolate através da digitinta. ....	99
Figura 37 - Informação do projeto sistematizada .....	102
Figura 38 - Pedido de ajuda às famílias para o projeto sobre o chocolate .....	104
Figura 39 - Comunicação do registo das receitas .....	105
Figura 40- Elaboração do receita das receitas .....	105
Figura 41: Registo da exploração de tabletes de chocolate.....	106
Figura 42 - Entrevista à Pediatra Susana (mãe da Sofia) .....	107
Figura 43 - Recolha e sistematização de informação para a concretização do livro .....	107
Figura 44 - Livro sobre o Projeto do Chocolate - forma de divulgação .....	109
Figura 45 - Espaço com a divulgação do projeto .....	110

### **Índice de tabelas**

Tabela 1 - O Enquadramento teórico para o Desenvolvimento da Qualidade nos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar (Bertram & Pascal, 1996, p.52 .....	24
Tabela 2 - Exemplo de uma planificação do Berçário .....	44
Tabela 3 - Exemplo de uma planificação do Jardim-de-Infância .....	58
Tabela 4 - Apoio à PES – Creche: Comunicações às famílias .....	80
Tabela 5 - Tabela criada de apoio ao registo das experiências.....	92
Tabela 6 - Informação relativa ao projeto do chocolate.....	101
Tabela 7 - Tabela de resultados da análise com base na Escala de Empenhamento do Adulto em contexto de Creche .....	111
Tabela 8 - Tabela de resultados da análise com base na Escala de Empenhamento do Adulto em contexto de Jardim-de-Infância.....	113

### **Apêndices**

Apêndice I – Tabela de recolha de dados em Creche



**Abreviaturas**

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

**J.I** – Jardim-de-Infância

**DQP** – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**CFA** – Colégio Fundação Alentejo

**MEM** – Movimento da Escola Moderna

**EPRAL** – Escola Profissional da Região do Alentejo

**PE** – Projeto Educativo

**ME** – Ministério da Educação

## **Introdução**

No âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Educação Pré-Escolar de Creche e Jardim-de-Infância, inseridas no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar da Universidade de Évora, foi-me proposto a elaboração de um Relatório de Estágio, que consiste em descrever e refletir conhecimentos e aprendizagens adquiridas ao longo da PES de onde sobressaem as realizadas no âmbito da temática do presente relatório. Ambas as práticas, de Creche e Jardim-de-Infância, decorreram no Colégio Fundação Alentejo, instituição privada situada na freguesia da Horta das Figueiras.

As práticas de ensino referidas anteriormente foram sustentadas na Lei nº49/2005 de 30 de Agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo), que assenta nos seguintes princípios: “a igualdade e oportunidade ao ensino”, o que me desafia como profissional a ser autónoma, capaz de corresponder de forma independente ao grupo e à instituição onde desenvolvo a minha ação; “a liberdade para aprender e ensinar” o que propõe que a prática por mim exercida transmita conhecimento e respeito por diferentes perspetivas éticas, de forma a manter imparcialidade do ensino, o que exige capacidade crítica e reflexiva; e por fim, “a contextualização da educação” que requer uma análise da dimensão contextual onde atuo.

Outro documento que tive também em conta, sendo este fundamental para o educador de infância é o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei 240/2001 de 20 de Agosto) em que assume os seguintes aspetos:

“O Professor [educador] incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com os outros profissionais” (p.4)

Desta forma, durante a minha prática em cada um dos contextos, através do recurso ao Caderno de Formação, adotei uma postura reflexiva, apoiando-me na observação e investigação como forma de avaliar o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Neste sentido identifico-me e fui tomando consciência das especificidades da profissão através do Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto) o que me elucidou sobre a necessidade que os profissionais têm de se adaptar e construir de forma a dar resposta a este perfil.

Inicialmente, em relação ao projeto do relatório de Estágio, a temática incidia na interação da escola/família: um desafio na ação educativa. Foi com base neste tema, que comecei a planejar e desenvolver momentos de interação com a família dentro nos contextos de Creche e Jardim-de-Infância. Após finalizar o estágio, no decorrer da constante análise e reflexão ao longo de ambas as práticas (Creche e Jardim-de-Infância) e do processo de autoavaliação, com base no caderno de formação, surgiu a necessidade de alteração da temática proposta. A nova temática escolhida, que se intitula Interação adulto-criança – estratégias e ações, articula-se com a temática inicial, permitindo refletir e analisar a importância da interação adulto-criança como processo de desenvolvimento e aprendizagem de qualidade.

A interação adulto-criança tem como base a forma como o adulto interage com a criança sendo esta fundamental para o processo de aprendizagem e desenvolvimento, através da regulação dos comportamentos e atitudes e da construção da sua identidade pessoal. É importante que existam interações positivas e significativas entre os adultos e as crianças. Desta forma, o adulto, para promover estas interações, deverá criar um ambiente de qualidade desafiante e estimulante que proporcione experiências significativas e oportunidades para aprendizagens ativas. Como refere o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (de acordo com Decreto-Lei 241/2001, de 30 de Agosto), no ponto III, relativo à Integração do currículo, 2. a) o educador de infância deve “organizar um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com as outras crianças”.

O presente relatório encontra-se organizado em dois capítulos. O primeiro capítulo refere-se ao enquadramento teórico sobre a temática anteriormente referida. Este capítulo inicia-se com uma reflexão em torno da relevância da interação adulto-criança, onde serão utilizados como referenciais teóricos: o modelo curricular do High-Scope, a perspectiva de Lev-Vygotsky, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM). Seguidamente abordam-se os modelos de aprendizagem/pedagógicos e a interação adulto-criança, com base no descrito por dois autores, para que se possam compreender as diferentes perspectivas pedagógicas, sendo de realçar em cada uma delas o papel do adulto e da criança. Num outro ponto apresentam-se os fatores identificados como potenciadores da interação adulto-criança no contexto educativo, nomeadamente a organização do ambiente educativo através da organização dos espaços e materiais, do tempo/grupo, do planeamento e da avaliação, a interação com a família e

comunidade e o trabalho de equipa. Ainda no Capítulo I aprofunda-se a interação adulto-criança como uma das dimensões da qualidade, através do referencial “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias” (2009). Aqui realça-se a Escala de Empenhamento do Adulto, pois esta escala foi essencial no desenvolvimento da dimensão investigativa da PES.

O segundo capítulo destina-se à metodologia de investigação-ação. Esta é utilizada pelos profissionais como forma de melhorar a prática educativa nas diversas ações, de forma a encontrar soluções para adequar a mesma a cada contexto onde atua. Esta parte é composta por a identificação de um problema (enfoque da investigação), instrumentos utilizados, procedimento de recolha e análise de dados, com base em estratégias e ações potenciadas em ambos os contextos e uma reflexão sobre a dimensão investigativa.

Ao longo da minha prática basei-me assim em três questões como ponto de partida para a investigação-ação:

- De que forma a ação do adulto potencializa o desenvolvimento da criança?
- Como é que o adulto deverá apoiar o desenvolvimento das atividades do dia-a-dia?
- Como deve o adulto ajudar as crianças a construírem os interesses, assegurando simultaneamente a satisfação das suas necessidades?

Estas questões levaram-me a arranjar estratégias e ações como forma de potenciar uma interação de qualidade para o desenvolvimento das crianças. Com base no caderno de formação, onde estão inseridas as reflexões semanais e as planificações, pude avaliar a mesma através da utilização da Escala de Empenhamento do Adulto [DQP] (2009), que possibilita analisar através de subescalas a ação pedagógica do adulto no processo de aprendizagem da criança.

No que se refere as estratégias e ações mencionadas neste capítulo, nomeadamente a interação com a família, uma vez que se constituiu uma estratégia para poder desenvolver ações em ambos os contextos. Para uma melhor contextualização e compreensão das ações desenvolvidas irei ilustra-las recorrendo a excertos do caderno de formação, que mais uma vez se revelou um instrumento crucial para refletir sobre a prática. O Trabalho de Projeto foi também uma forma de compreender e fomentar a interação adulto-criança. Por isso irá ser descrito neste ponto do relatório.

Por fim, irei apresentar algumas considerações finais sobre o presente relatório, onde, entre outros aspetos, serão referidas as aprendizagens e dificuldades ao longo deste processo de aprendizagem e a importância do mesmo a nível pessoal e profissional.

## **Capítulo I – Enquadramento Teórico**

### **1. A relevância da interação adulto-criança**

O ser humano é um ser relacional que interage naturalmente com o meio que o rodeia e com os outros. Tal como refere Solomon (1977), "a interação humana estabelece-se entre pessoas, cada uma das quais tem a característica de ser um eu para si mesmo e cada uma das quais vê o outro como um você. (...) Não pode haver um eu sem um você nem eles sem nós" (p. 55).

O processo de aprendizagem e o desenvolvimento da criança é construído a partir de diversas interações. No âmbito deste relatório irei aprofundar a relevância das interações adulto-criança, pois como irei evidenciar, ao serem potenciadas interações positivas entre ambos, a criança sente-se segura e disponível para realizar aprendizagens que contribuem para o seu desenvolvimento. Da mesma forma, a ausência destas interações, ou perante a existência de algumas que possam ser negativas, a criança irá sentir-se insegura acabando por ter consequências determinantes no seu processo de crescimento enquanto ser humano e relacional.

Das leituras que realizei, para perceber a importância da interação adulto-criança, validei a opinião que referi anteriormente. São as interações entre as crianças e os adultos que proporcionam o suporte emocional para que estas descubram gradualmente, e compreendam a sua individualidade física e social, uma vez que as relações de confiança são a base emocional para que a criança não tenha receio, tornando-se esta passiva e incapaz de pedir ajuda (Hohmann & Post, 2011).

Num clima de afeto, segurança, encorajamento e relações positivas e recíprocas criam-se as condições propícias à aprendizagem e à compreensão do sentido de si própria e do mundo que a rodeia. Hohmann e Post (2011) reforçam esta ideia, referindo que para que as crianças possam efetuar as aprendizagens é necessário que o ambiente seja rico para que possa apoiar e transmitir segurança.

De acordo com Vygotsky (citado por Gaspar, 2010) a criança desenvolve-se através das interações que estabelece com os adultos, pares mais capazes e com o meio onde está inserida. Assim, as interações (relações sociais e culturais) vão influenciar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, de forma, a proporcionar aprendizagens significativas para o seu

desenvolvimento (Mason & Sinha, 2010). A interação adulto-criança adquire ainda mais importância se considerarmos que, segundo a teoria de Vygotsky, a aprendizagem e o desenvolvimento são “intrinsecamente sociais” (Folque, 2012), ou seja, os conhecimentos que a criança adquire desenvolvem-se nas interações sociais e com o meio.

Não posso deixar de referir ainda as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE] (1997) uma vez que se assumem como um referencial desenvolvido com o objetivo de ajudar os “ (...) educadores a refletirem sobre a sua prática educativa e encontrarem respostas educativas mais adequadas para as crianças com quem trabalham e contribuírem para promover uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar” (p. 13). Neste documento afirma-se que as interações/relações têm influência na educação da criança. Por isso é importante que estas relações sejam positivas e significativas para que a criança se sinta segura e confiante no ambiente educativo onde se encontra. Na interação adulto-criança é importante que o adulto seja capaz de identificar o que a criança já sabe e é capaz de realizar, para que possa adequar a sua intervenção/ação educativa aos interesses e necessidades da criança, para que esta possa adquirir diversas aprendizagens e conhecimentos (M. E., 1997).

No ponto seguinte irei abordar diversas perspetivas de interação sendo que em cada uma delas existem diferenças entre o papel do adulto e da criança.

## **2. Modelos de aprendizagem/pedagógicos e a interação adulto-criança**

No seguimento do tema abordado no presente relatório a *Interação Adulto-Criança: Estratégias e Ações* é crucial que o educador (adulto) compreenda como a mesma é vista por diversas perspetivas pedagógicas. Esse conhecimento permite-lhe adequar estratégias e ações no decorrer da sua prática, consoante o contexto onde está inserido (meio) e de acordo com o modelo com o qual se identifica.

São vários os autores que apresentam diferentes modelos de aprendizagem, uma vez que existem também diversas as teorias de aprendizagem desenvolvidas ao longo dos tempos. Numa tentativa de sistematização de leituras realizadas, optei por basear-me em Bruner (1996). Este enumera quatro modelos de aprendizagem defendendo que “não são apenas concepções da mente que determinam o modo como ensinamos e educamos, mas também concepções sobre as relações entre as mentes e as culturas” (p. 81). Desta forma, torna-se fundamental que o adulto compreenda e pondere alternativas ao desenvolvimento humano,

bem como que reavalie a sua prática de forma a encontrar estratégias para as implicações que estas têm no ensino e aprendizagem da criança.

Bruner (1996) apresenta os seguintes modelos de aprendizagem: 1) “as crianças enquanto aprendizes por imitação: a aquisição do saber-fazer” (p. 81); 2) “as crianças que aprendem a partir da exposição didáctica – a aquisição do conhecimento proposicional” (p. 83); 3) “as crianças enquanto pensadoras - o desenvolvimento do intercâmbio intersubjetivo” (p. 85); e por fim, o 4) “as crianças enquanto detentoras de conhecimento: a gestão do conhecimento «objetivo»” (p. 90).

No que se refere ao primeiro modelo “as crianças enquanto aprendizes por imitação: a aquisição do saber-fazer” (Bruner, p. 81) o adulto é visto para as crianças como “modelo”. Segundo o autor, para o adulto a criança não sabe, mas aprende através do que vê – “demonstração”. Quando a criança demonstra interesse em fazer essa ação, esta tenta imitar conforme o que observou. Segundo Bruner (1996), “para aprender por imitação, a criança tem de reconhecer os objectivos perseguidos pelo adulto, os meios usados para atingir esses objectivos e o facto de que a acção demonstrada a fará alcançar com êxito o objectivo.” (p. 81)

Neste modelo de aprendizagem a relação que existe entre o adulto, e a criança, baseia-se numa definição do papel do adulto como modelo para a criança, cabendo à criança conseguir interpretar as suas ações e reconhecer esse mesmo adulto, como detentor do conhecimento, e como aquele que determina a ação.

No segundo modelo “as crianças que aprendem a partir da exposição didáctica – a aquisição do conhecimento proposicional” (Bruner, p.83), “o ensino didático baseia-se normalmente na noção de que os alunos devem ser confrontados com factos, princípios e regras de acção que são para aprender, recordar e aplicar.” (p. 83). Tal como no modelo anterior, também aqui o papel do adulto e da criança são muito distintos. A relação existente entre ambos é determinada por quem detém o conhecimento, ou seja, o adulto é o detentor do conhecimento competindo à criança ser recetora da informação, agindo em consequência dos conhecimentos transmitidos pelo adulto.

No terceiro modelo defendido por Bruner (1996) “as crianças enquanto pensadoras - o desenvolvimento do intercâmbio intersubjetivo” (p. 85), ao contrário do que foi descrito anteriormente, é reconhecida a perspetiva da criança no processo de aprendizagem. O professor preocupa-se em perceber o que a criança pensa, bem como a forma de agir, compreendendo os processos que a criança desenvolveu para chegar àquilo em que acredita.



Desta forma, ambos, criança e o adulto são, vistos como um “modelo do mundo para ajudar a construir a sua experiência” (p.85). Esta perspectiva “tenta estabelecer um intercâmbio de entendimento entre o professor e a criança: a fim de encontrar nas intuições da criança as raízes do conhecimento sistemático, como reclamava Dewey” (Citado por Bruner, 1996, p.86).

O quarto e último modelo defendido por Bruner são “as crianças enquanto detentoras de conhecimento: a gestão do conhecimento “objetivo”” (p. 90). Bruner (1996) afirma que esta quarta perspectiva: “defende que o ensino deveria auxiliar as crianças a captar a distinção entre o conhecimento pessoal, por um lado, e “aquilo que é tido por conhecido” pela cultura, por outro. ” (p. 91). Desta forma, é importante que as crianças compreendam a base em que é sustentado o seu conhecimento, para aquilo que conhecem seja objetivo.

Tendo em conta que o modelo curricular em que baseei a minha ação educativa ao longo da PES ter sido o Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna, julgo pertinente apresentar também uma síntese sobre a teoria de aprendizagem desenvolvida por Vygotsky, uma vez que é um dos alicerces teóricos deste modelo e onde a interação adulto-criança é determinante para a aprendizagem.

No que se refere às teorias de aprendizagem e desenvolvimento de Lev-Vygotsky, segundo os autores Feldman, Olds e Papalia (2001), as interações sociais com os adultos são consideradas como “factor-chave na aprendizagem das crianças, [assim] os adultos devem direcionar e organizar a aprendizagem da criança antes desta a poder dominar e internalizar” (p.36).

Uma vez que o papel da interação em contexto educativo, surge através da aprendizagem, considero que é fundamental definir o conceito para uma maior clareza acerca do assunto. Segundo Alarcão e Tavares (2002) entende-se por aprendizagem “uma construção pessoal, resultante de um processo experimental, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável” (p.52).

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), defendido por Vygotsky (1978, citado por Folque, 2014) é definido pelo mesmo como sendo: “a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento de potencial determinado pela resolução de problemas com orientação do adulto ou em colaboração com pares mais capazes” (p.72).

De acordo com a definição acima referida, a ZDP segundo Folque (2014) “é a zona em que o apoio do outro pode levar a criança realizar uma tarefa que não conseguiria executar sozinha” (p.72). Desta forma, podemos distinguir dois níveis: o nível atual do desenvolvimento (o que a criança faz sozinha) e o nível potencial de desenvolvimento (faz com a interação de um adulto ou de um par). Assim a educação deverá criar sucessivas zonas de desenvolvimento potenciais, para que se possa atuar na zona potencial para promover o desenvolvimento.

O papel do adulto baseia-se em dar o suporte necessário às crianças, através da interação com as mesmas. Este acontecimento é denominado por “colocação de andaimes” (Wood, Bruner & Ross, 1976, citado por Folque, 2012, p.72). Segundo o mesmo autor, o papel do adulto é colocar-lhe “andaimes”, ou seja desafios, orienta-la, esclarece-la, e auxilia-la a trabalhar “no limite” das suas capacidades atuais. O educador deverá desempenhar as suas funções de mediador entre a criança e o mundo.

O ser humano possui capacidades superiores, que o torna único e capaz de se desenvolver de forma diferente. Os seres humanos, desde que nascem são seres sociais, e é neste meio que vão adquirir competências, através da observação bem como na tentativa e erro e nos pedidos de ajuda que fazem. Assim, as relações sociais têm um grande impacto em todo o desenvolvimento da criança (O desenvolvimento humano em contexto – a perspectiva de Vygotsky – unidade curricular de Psicologia da Educação da Criança, 29 de outubro de 2014).

O desenvolvimento não segue uma sequência pré-determinada e internamente orientada, mas sim, um percurso socio-geneticamente mediado e dependente dos processos de aprendizagem que ocorrem no plano da interação educativa, e na participação em situações cultural e socialmente organizadas. É através da ação sobre o meio que a espécie humana desenvolve funções como a linguagem e de processos cognitivos, sendo estas funções, características de todos os seres humanos. (Coll et. al, 2004).

Devido a esta natureza social, para uma correta interpretação de todas as coisas, é necessária a ajuda, e mediação de um elemento externo, com competências desenvolvidas, como por exemplo, os pais ou educadores. Posto isto, o ser humano aprende a perceber, prestar atenção, memoriza, pensa de forma adequada, entre outras, mediante a ajuda que recebe dos adultos (O desenvolvimento humano em contexto – a perspectiva de Vygotsky – unidade curricular de Psicologia da Educação da Criança, 29 de outubro de 2014).

Resumindo o que foi referido anteriormente Vygotsky (citado por Gaspar, 2010), defende que a interação da criança com o meio e com o adulto é crucial para o seu desenvolvimento sobretudo nas fases iniciais em que necessita frequentemente do apoio do adulto. Conforme vai progredindo no seu desenvolvimento a criança torna-se cada vez mais autónoma até que passe a exercer o papel que antes foi crucial para o seu desenvolvimento.

### **3. Fatores potenciadores da interação adulto-criança em contexto educativo**

Como se pôde verificar no ponto anterior, a tipologia da interação adulto-criança varia dependendo, entre outros fatores, dos modelos de aprendizagem/pedagógicos em que se desenvolve. Esses modelos têm características específicas que determinam o tipo de interação privilegiada. Neste ponto irei refletir sobre a organização do cenário educativo, a organização do planeamento e da avaliação, a interação com a família e a comunidade e o trabalho em equipa, como fatores que determinam e potenciam as interações adulto-criança.

#### **3.1 Organização do ambiente educativo**

A organização do Ambiente Educativo, no referencial das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE] (1997), incorpora a organização do espaço, do tempo e do grupo como fatores potencializadores das interações positivas entre o adulto (educador) e a criança (Ministério da Educação, 1997), é “como um contexto de vida democrática em que as crianças participam, onde contactam e aprendem a respeitar diferentes culturas” (p.20).

#### **Organização dos espaços e materiais**

A organização dos espaços e dos materiais tem um grande impacto no tipo de interações que são estabelecidas. De acordo com o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (2001), este organiza o espaço e os materiais, considerando-os como recursos para proporcionar às crianças diferentes experiências, estando estes a um fácil acesso das crianças para que possam ser explorados autonomamente por elas. Ou seja, a organização do espaço e materiais deve permitir desenvolver nas crianças autonomia e responsabilidade. Desta forma, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 1997) afirma-se:

“ A organização e utilização do espaço são expressões das intenções educativas e da dinâmica de grupo, sendo indispensável que o educador se interroge sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planejar e fundamentar as razões dessa organização. A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (p.37 e 38).

Neste processo de organização as crianças devem ser envolvidas diretamente, pois será mais uma oportunidade para potenciar interações positivas. Caso não haja a participação das crianças, o educador deve ter em atenção as estratégias que utilizará para que as crianças conheçam o espaço. Os materiais deverão ir de encontro às necessidades e preferências das crianças, e deverão ser diversificados, com várias “ (...) funcionalidades, durabilidades, segurança e valor estático. O aproveitamento de materiais de desperdício é também uma possibilidade a prever e organizar (...) ” (p.38) podem ser também criados pelas crianças desde que respeitem “critérios de qualidade, com particular atenção às condições de segurança” (p.38).

No que diz respeito ao espaço exterior (M. E., 1997) afirma-se que este deverá ser encarado como um espaço educativo propício a novas aprendizagens relacionadas com a Área de Conhecimento do Mundo, proporcionando às crianças “ (...) possibilidade de explorar e recriar o espaço e os materiais disponíveis. (...) O educador pode manter-se como observador ou interagir com as crianças, apoiando e enriquecendo as suas iniciativas” (p.39).

No âmbito do estágio e de forma particular em relação à temática deste relatório, é importante perceber como a organização dos espaços e materiais, pode influenciar a ação educativa, a ação das crianças e a interação adulto-criança.

Num contexto de aprendizagem ativa, de acordo com Hohmann e Weikart (2009), os espaços devem ser planeados e equipados com material potencializador de aprendizagens. Por exemplo, em Creche o educador deverá organizar o espaço visando promover “o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Hohmann & Post, 2011, p.101). Desta forma, o espaço deverá ser flexível para que possa responder aos interesses da criança, promovendo a sensação de controlo sobre o “mundo”. As áreas devem estar organizadas consoante os interesses e necessidades das crianças. O mesmo acontece em relação aos materiais. A sua escolha deve ter em conta a

possibilidade da criança se poder apropriar deles, permitindo-lhe o sentimento de pertença e controlo, e versatilidade, de modo a que o seu uso não esteja predeterminado, limitado a uma ação ou objeto (Hohmann & Post, 2011).

No contexto de Jardim-de-Infância, o espaço deve estar estruturado por áreas de interesse da criança (Hohmann & Post, 2011). Decidir as áreas de interesse desenvolve e estimula a iniciativa e autonomia da criança, e fomenta relações/interações positivas entre as mesmas, bem como entre a criança e o adulto (Oliveira-Formosinho, 2007). Desta forma, é fundamental ir de encontro aos interesses das crianças e, sempre que seja necessário, alterar a disposição das áreas, envolvendo as crianças na mudança, transmitindo assim um sentimento de pertença ao grupo. As crianças necessitam de espaço para manipular objetos e materiais, para explorar, criar e resolver problemas, para se movimentarem livremente, para os adultos cuidarem e prestarem auxílio, e para demonstrarem todas as suas intenções.

Quanto ao espaço exterior, Hohmann e Weikart (2009) afirmam que este espaço é também de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, onde estas podem brincar livremente e interagir entre elas e com o adulto. Este espaço, como qualquer outro, deverá ser enriquecido permitindo que as crianças explorem novos materiais e estabeleçam interações significativas e seguras. A criança começa a pedir ao adulto a participação nas suas brincadeiras o que promove a interação adulto-criança. Estes momentos de interação potenciam novas aprendizagens, possibilitam que se estabeleçam laços fortes de segurança e afeto entre o adulto e a criança.

No modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM), a organização do espaço, tempo e materiais têm como objetivos primordiais: promover a autonomia e a expressão livre e proporcionar novas experiências e intervenções no meio. O tempo e o espaço devem ter uma articulação significativa e devem estar adaptados ao grupo e às necessidades das crianças. Segundo Niza (2007) “o sistema desenvolve-se a partir de um conjunto de seis áreas básicas de atividades, distribuídas à volta da sala (conhecidas também por oficinas ou ateliers na tradição de Freinet), e de uma área polivalente para trabalho coletivo. Nos jardins-de-infância que não dispõem de cozinha acessível às crianças, organiza-se, também, uma área para cultura alimentar” (p.150).

Estas seis áreas básicas de uma sala são: biblioteca e centro de documentação; oficina de escrita e reprodução; atelier de atividades plásticas; oficina de carpintaria e construções; laboratório de ciências e matemática e área da dramatização. No que refere à Área da Cultura

e Educação Alimentar, segundo Niza (2007), “neste local encontram-se livros de receitas para as crianças; utensílios para a confeção de alimentos; regras de higiene alimentar, sendo estas ilustradas e expressas pelas crianças, bem como algumas das normas sociais de estar à mesa.” (p.151)

Quanto a Área Polivalente é composta por mesas e cadeiras consoante o número de crianças do grupo. É um local onde são realizados todos os encontros em grande grupo, como por exemplo: a reunião de conselho, comunicações, entre outros encontros. Servem também como apoio às atividades em pequeno grupo, ou até mesmo individuais com a intervenção do educador (Niza, 2007, p.151). Cada uma das áreas em cima mencionadas deve-se aproximar ao máximo da realidade utilizando materiais autênticos, com a exceção da área de jogo e do “faz-de-conta” (Niza, 2007, p. 151). Estes devem estar ao alcance das crianças e disponíveis para que estas os possam utilizar de forma autónoma, consoante o seu interesse e necessidade. O ambiente da sala deve ser acolhedor e estimulante para que as crianças sintam que pertencem aquele espaço e para o sucesso de uma boa aprendizagem.

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (1996), “a criação de áreas diferenciadas (workshop, ateliers, oficinas) com materiais próprios (mediateca, área de expressões, área do faz-de-conta, área das ciências e experiências, área dos jogos e construções, etc.) permite uma organização do espaço que facilita a co-construção de aprendizagens significativas.” (p.44).

### **Organização do tempo/grupo**

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE] (Ministério da Educação, 1997) a organização do grupo potencia diversas interações, nomeadamente entre crianças e adultos, sendo a base do processo educativo. Nas OCEPE (M.E, 1997) refere-se:

“A relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com outras crianças. Esta relação implica a criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada.” (p. 35)

Existem diversos fatores que influenciam o funcionamento em si do grupo, tais como as características individuais das crianças, composição etária e a dimensão do grupo. A interação criança-criança é valorizada em momentos diferentes de desenvolvimento e com

saberes distintos, que potenciam o desenvolvimento e a aprendizagem. Para tal, é crucial o trabalho entre pares e pequenos grupos, possibilitando o confronto entre as crianças e a resolução de problemas. O papel do educador nestes momentos deverá ser de apoio para que as crianças sintam confiança, apoiando e desenvolvendo normas e regras que estimulem o sentido de responsabilidade e pertença ao grupo.

“A participação de cada criança e do grupo no processo educativo através de oportunidades de cooperação, decisão em comum de regras coletiva indispensáveis à vida social e distribuição de tarefas necessárias à vida democrática proporcionadas pelo grupo.” (M.E., 1997, p. 36)

A organização do tempo é um fator crucial, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (1996): Dever ser feita a organização dos dias e semanas com ritmo, estabelecendo-se “uma rotina diária respeitadora das preferências e das motivações das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (p.46). Desta forma, a organização do tempo deve incluir a criança de forma individual, em pequenos grupos e em grande grupo, de forma a proporcionar diferentes experiências, emoções, culturas e cognição, uma vez que há uma relação e interação entre o espaço e o tempo, que permite uma aprendizagem de qualidade.

No planeamento, as crianças têm a possibilidade de utilizarem o espaço, e os materiais, para desenvolverem atividades em que são as próprias que gerem a sua aprendizagem, planeando e executando. Segundo as autoras Bhering e Dias (2004), a criança, através do apoio do adulto, toma a iniciativa perante o mundo físico e social, sendo apoiada e estimulada pelo mesmo. É importante que as crianças participem no planeamento e avaliação da organização do grupo, o que permite a sua participação na voz do grupo e individualmente de cada criança na construção do processo educativo. Esta situação permite que as crianças aprendam a prever o que vão fazer, tomando consciência da ação e da organização do grupo, tendo como suporte a aprendizagem em diferentes áreas de conteúdo (M.E., 1997).

A organização do tempo deverá ter uma rotina diária que “é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (M.E., 1997, p. 40). Os dias podem variar de acordo com propostas do educador ou das crianças. O tempo é de cada criança individualmente, do grupo de crianças e do educador, deste modo é importante que haja organização do tempo decidida pelos mesmos

intervenientes. Desta forma, “o tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações (...) permite oportunidades de aprendizagens diversificadas, tendo em conta diferentes áreas de conteúdo.” (M.E., 1997, p. 40).

O tempo e o espaço relacionam-se entre si, uma vez que a utilização do tempo depende das experiências e oportunidades educativas proporcionadas pelo espaço, adequando-se as características do grupo e necessidades de cada criança. Em suma, é importante que o educador reflita sobre as potencialidades educativas, ou seja, que planeie esta organização e avalie de que forma contribuem para a educação, interação e aprendizagem das crianças, ajustando sempre que necessário.

No modelo curricular do High-Scope (Hohmann & Weikart, 2009) afirma-se que uma rotina diária proporciona uma organização social, ou seja, “que cria uma comunidade e prepara o palco para as interações sociais em desenvolvimento” (p. 223). As interações sociais influenciam a forma como as experiências de aprendizagem se desenvolvem.

O adulto/educador segundo Hohmann e Weikart (2009) deve dar tempo às crianças para que possam trabalhar em pequeno e grande grupo, ou até mesmo sozinhas, permitindo que estas tenham a oportunidade de planear. O tempo de pequeno grupo e grande grupo proporciona às crianças oportunidade de se valorizarem, de contribuírem, de serem escutadas, de participarem e, principalmente, de se integrarem na sala e desenvolverem interações com os pares e o adulto. Em pequeno grupo o educador tem oportunidade de observar pormenorizadamente os interesses e necessidades das crianças. Conforme Hohmann e Weikart (2009), estes tempos “ (...) proporcionam às crianças ocasiões para usarem materiais, fazerem experiência com eles, falarem sobre as suas descobertas e solucionarem problemas que encontram” (p. 371)

O tempo de recreio neste modelo curricular de acordo com os autores Hohmann e Weikart (2009) deve permitir que a criança possa ter maior atividade física e mesmo mais barulhenta.

No que se refere aos tempos de transição estes devem ser planeados de acordo com as necessidades da criança. Hohmann e Weikart (2009) evidenciam que se os tempos de transição forem bem planeados pode fazer a diferença entre um dia difícil e um dia tranquilo quer para a criança quer para o educador.



Na valência de Creche a organização do tempo é feita de acordo com as necessidades e preferências das crianças. O adulto deverá criar um horário que ajude a criança a desenvolver uma noção temporal. Desta forma, Post e Hohmann (2011) afirmam que deve ter um horário de rotina que contemple as necessidades e interesses da criança, permitindo que se sinta pertencente ao grupo.

O papel do adulto/educador é proporcionar momentos em grande grupo, pequeno grupo e de interação pessoal entre a criança e o adulto, o que significa um acompanhamento mais individualizado. Deve estruturar o tempo para que a criança se sinta segura, prevendo de seguida o que vai acontecer.

Post e Hohmann (2011) afirmam a necessidade de uma rotina diária, previsível e bem coordenada, que permitirá segurança e aos bebés e crianças. A rotina diária deve ser consistente e flexível uma vez que cada criança tem necessidades particulares (Post & Hohmann, 2011).

No modelo curricular do Movimento da Escola Moderna a organização do tempo na sala é pensado de maneira a criar um ambiente de segurança às crianças, e onde o importante papel do grupo acontece. Por isso, é crucial que o planeamento seja realizado ao pormenor, para que as atividades sejam significativas para as crianças. Como refere Sérgio Niza (2007), as rotinas num Jardim-de-Infância são compostas por duas etapas diferentes.

No que diz respeito à primeira etapa, esta é durante o período da manhã onde são concebidas atividades/trabalhos realizados e escolhidos pelas crianças, tendo o apoio do educador. Esta é composta pelo planeamento em reunião de conselho, seguido de uma hora de atividades e projetos, onde algumas crianças realizam o trabalho escolhido na reunião, enquanto as outras, são distribuídas pelas diversas áreas da sala. Após o intervalo existe o tempo de comunicações, onde as crianças apresentam o trabalho a todo o grupo. Quanto à segunda etapa está refere-se ao período da tarde, sendo esta dedicada a atividades culturais, comunicações e visita de convidados. O dia termina com uma avaliação em reunião de conselho.

A tarde inicia-se com as atividades culturais coletivas, onde o educador poderá ler um conto/história. Ao longo da semana algumas atividades variam consoante os dias. Por exemplo às segundas-feiras é destinada à hora do conto, onde o educador lê, dando oportunidade as crianças de darem a sua opinião ou partilharem algo que para eles aquele momento o faça

relembrar. A terças-feiras é a vez dos pais ou algum membro da comunidade participarem com alguma atividade para o grupo. No caso dos pais, estes podem vir contar uma história, por exemplo. Poder-se-á convidar também, como já foi referido, algum membro da sociedade, de modo, que seja útil para as crianças poderem complementar os projetos que estão a desenvolver. Às quartas-feiras à tarde é realizado o balanço da saída ao exterior que se realizou de manhã. Às quintas-feiras é a tarde de iniciativa das crianças, onde estas podem complementar alguma atividade; fazer conferências; representar uma história. Às sextas-feiras é realizado a reunião em conselho. Este momento é muito importante para as crianças, é onde elas tomam consciência dos aspetos positivos e negativos que tiveram ao longo da semana. Inicialmente o educador começa por ler cada coluna do diário (instrumento de pilotagem). Seguidamente, de forma ordenada e com solenidade, as crianças discutem os “juízos negativos”, de modo a dar a palavra a cada um dos implicados, tendo como objetivo clarificar as posições, evitando o julgamento aplaudindo as pessoas que foram implicadas de forma negativa (Niza, 2007). O educador tem o papel de orientar o grupo para que se possa tomar consciência dos acontecimentos significativos e orienta-los para sugestões de compromisso a assumir, agendando ações para a semana seguinte (segunda-feira) (Niza, 2007).

Segundo Niza (2007) é com base nos chamados “juízos negativos” que se constroem as regras de convivência, que constituem as listas de decisões tomadas em conselho, sendo que estas serão afixadas na parede enquanto leis do grupo a seguir democraticamente e só revogáveis em conselho (p.156). É nas reuniões em conselho, às sextas-feiras, que são avaliadas as responsabilidades assumidas semanalmente, a partir de uma sessão de planeamento das segundas-feiras. Por fim, o conselho tem que ser dinâmico e curto, de modo a sustentar o interesse do grupo, sendo este muito diversificado.

Os momentos de pequenos e grandes grupos, de recreio e de transição permitem desenvolver e fomentar com o grupo interações positivas e significativas. Estas possibilitam que o adulto as observe, estabeleça diálogo e participe na brincadeira, desenvolvendo relações de afeto e vinculação. Todos estes momentos são grandes potenciadores de interações entre adultos e crianças.

### **3.2. Organização do planeamento e da avaliação**

Para que se possa criar interações significativas positivas entre o adulto (educador) e a criança, este terá que criar condições para que possam acontecer quatro etapas: observar,

planear, agir e avaliar. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE] (1997), na primeira etapa o educador deverá observar e analisar os interesses das crianças, capacidades e necessidades do grupo e de cada criança individualmente; a segunda etapa consiste em planear situações de aprendizagem e organizar o ambiente educativo com base nas necessidades, e interesses identificadas anteriormente nas observações realizadas na primeira etapa, incluindo crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Este referencial considera que estas crianças devem ser incluídas no planeamento para que possam beneficiar de “oportunidades educativas que são proporcionadas a todos”. (p.19) A terceira etapa consiste na ação do educador ao colocar em prática a sua ação educativa, por último será a etapa referente a avaliação onde é verificado se as crianças progrediram e desenvolveram as suas capacidades adquirindo significativas aprendizagens.

O planeamento é composto por quatro áreas de conteúdo: “Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação [e a] Área de Conhecimento do Mundo” (M.E., 1997, p.49). Com forma de potenciar as interações de qualidade o educador deverá estruturar a organizar os espaços e materiais, tempo e grupo de acordo com os interesses e necessidades da criança.

### **3.3. Interação com a família e a comunidade**

A família é o primeiro agente socializador da criança, é no seio da família que são inculcados os primeiros valores, regras, princípios, que irão estar presente ao longo da sua vida. Desta forma é importante considerar, que a participação ativa dos pais na vida e nas atividades da instituição é de grande importância.

A interação com as famílias e a troca de saberes e experiências é crucial. É através da troca de saberes e experiências, que é possível compreender e a conhecer cada família e cada criança, de modo a corresponder a todas as suas necessidades, e à criação de um ambiente educativo rico e adequado a cada criança e ao grupo.

O educador deverá apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família, de modo a crescer gradualmente, e deve basear-se em atividades que a criança vivência em casa e dar-lhes continuidade. Segundo Dewey (1897, citado por Hohmann e Weikart, 2004) “A escola tem como tarefa aprofundar e alargar os valores da criança, estando previamente desenvolvidos no contexto familiar.” (p.99)

Segundo Post e Hohmann (2007):

“Embora as parcerias educadores-pais levem o seu tempo e esforço até serem estabelecidas, todos beneficiam. Em conjunto, pais e educadores recolhem, trocam e interpretam informação específica sobre as ações, sentimentos, preferências, interesses e capacidades sempre em mudança da criança. Aprendem uns com os outros o que funciona e o que não funciona com determinada criança no seio da sua relação” (p. 329).

Segundo o que define a Lei de Bases do Sistema Educativo, a educação pré-escolar, enquanto primeira etapa da educação básica, é complementar da ação educativa da família. Conforme esta orientação, a escola deve estabelecer uma estreita cooperação com os pais e encarregados de educação promovendo, desta forma, a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (M.E, 1997) valorizam-se os seguintes aspetos:

- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade;
- Promoção do diálogo com os pais para melhor conhecer a criança e o seu ambiente familiar e de comunidade.
- Enriquecimento do processo educativo e das interações das crianças através do envolvimento dos pais nas ações educativas.
- Relevância do papel do educador e da equipa na integração dos pais através do desenvolvimento de estratégias que potenciem a sua participação na ação educativa.

A educação da criança inicia-se no seio da sua família, através da socialização primária. A família tem como papel crucial, preparando os seus filhos a viver em sociedade, fortalecendo valores adequados para que possam crescer enquanto cidadãos capazes de crescer. A criança vai então, adquirir uma herança cultural com valores próprios que de certa forma serão influenciados ao longo da sua vida.

A educação pré-escolar deve estar relacionada com a educação familiar funcionando como um complemento (M.E., 1997). É assim extremamente importante cultivar a interação

da família com a escola no processo educativo (M.E., 1997). Para tal é importante promover atividades com a família, para que estas possam estar presentes e fazerem parte da aprendizagem dos seus filhos.

Compete ao educador enquanto responsável por processos de aprendizagem das crianças, nomeadamente através da criação de condições favoráveis a interações positivas adulto-criança, procurar criar um envolvimento favorável com as famílias. Deste modo, existem diversos processos de integração da família na escola, dos quais elegi na minha PES os seguintes:

- Criar e manter uma relação aberta e de confiança com a família, principalmente com as que iniciam um processo de adaptação, de modo a transmitir-lhes segurança ao deixarem os seus filhos na instituição. A porta da instituição deve estar sempre aberta para que os pais se possam deslocar até à mesma as vezes que quiserem, sendo este um ponto essencial para uma boa relação de segurança entre a família e a escola;
- Envolver as famílias convidando-as a participarem em atividades com o grupo para que possam participar nas aprendizagens das crianças; para o envolvimento das famílias pode utilizar-se as seguintes estratégias: 1) criação de atividades por parte de algum membro da família para realizar junto do grupo; 2) criação de momentos em que os pais possam partilhar angústias, receios, felicidades, emoções com outros pais que estão na mesma situação; 3) pedir às famílias que partilhem através dos cadernos alguma vivência que o seu filho tenha gostado, de modo a que possamos explorar esse acontecimento numa das atividades com o grupo.

### **3.4 Trabalho em Equipa**

Hohmann e Weikart (2011) definem que “trabalho de equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (p.130). Desta forma, o trabalho em equipa é um dos fatores potenciadores da interação adulto-criança, pois desse trabalho depende a organização das rotinas, o apoio em cada um dos momentos do dia da vida na sala. As reuniões e momentos de avaliação sobre a ação educativa, de forma a refletir e definir estratégias e ações futuras, também determinam a forma de agir e de estar com o grupo potenciando desta forma a interação adulto-criança.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007), a rotina deve servir para organizar o dia da criança, proporcionando condições para que esta desenvolva iniciativa e seja capaz de definir metas. O educador deve garantir a possibilidade de continuidade nas atividades, sendo o fio condutor na organização das propostas dadas pelas crianças. Desta forma, a rotina diária organiza o dia das crianças, e o papel do adulto em planejar a mesma é fundamental, para que possa apoiar uma aprendizagem ativa da criança. A rotina diária apresenta uma estrutura de acontecimentos do dia, em que a mesma define a forma como as crianças utilizam as áreas e os tipos de interação que estabelecem com os colegas e com os adultos durante períodos de tempo. O trabalho realizado pelo educador deve ser realizado em parceria com todos os intervenientes no processo educativo, como forma de envolver os interesses e necessidades dos mesmos.

Quando os adultos trabalham em parceria estes potenciam às crianças uma ação educativa consistente e positiva. Segundo Hohmann e Weikart (2011), este ambiente positivo entre a equipa educativa permite que as crianças cresçam e desenvolvam tendo por base o respeito e a partilha. Desta forma, os adultos são construtores permanentes da sua própria aprendizagem, apoiando e desenvolvendo um trabalho em parceria e respeitando as características individuais. Ao longo da minha prática aprendi a respeitar todo o trabalho em equipa e envolver-me na mesma de forma positiva.

Quanto a organização do trabalho em equipa é importante que a equipa educativa reúna regularmente para partilhar experiências, potencializando os pontos positivos e identificando os que possam ter efeito negativo na ação educativa, é um momento de formação importante (M. E. 1997). Desta forma, nas reuniões e momentos de avaliação da ação educativa é fundamental que toda a equipa educativa (educador e auxiliares) reflita em conjunto e questione sobre as estratégias que podem adequar em ações futuras, pois só assim é que é possível potenciar a interação adulto-criança. O modelo High-Scope valoriza a avaliação como sendo uma estratégia para conhecer o nível em que cada criança se encontra na aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e competências. Esta avaliação visa auxiliar a planificação das experiências-chave. Assim, através de reuniões de planeamento diário, é possível partilhar observações que os vários intervenientes realizaram às crianças. Após a partilha das observações, estas são analisadas planeando o dia seguinte.

Segundo Sérgio Niza (2007) considera que o processo de avaliação deve integrar a própria criança, a qual participa ativamente nesta. Há vários momentos do dia em que as crianças são incentivadas a avaliar o seu próprio processo. Desta forma constrói-se uma maior

interação entre o educador e a criança, onde a troca de informação formativa e observação se tornam relevantes, dando origem a: registos coletivos e individuais, às comunicações das crianças, ao acompanhamento dos processos de produção, ao registo de situações no diário de grupo e ao debate e a reflexão em conselho. São estas informações que permitem uma verdadeira avaliação cooperada e integrada na ação e nas aprendizagens.

As atividades que são decididas através da organização cooperada são feitas através de uma progressiva e direta negociação, onde o treino democrático é processado explicitamente em conselho. Tendo em conta estas avaliações realizadas em conselho, é também realizada a planificação das atividades e projetos seguintes. O instrumento que permite tal acontecimento é o diário de grupo, que permite ir da avaliação para o planeamento. Segundo Niza (2007), a análise deste instrumento leva a que se consiga perceber o que se deve ou não manter nas planificações seguintes.

O processo de planeamento deve ter em conta aquilo que conhecemos das crianças e o contexto onde vivem, de maneira a que educação pré-escolar promova um ambiente de desenvolvimento em que as aprendizagens sejam significativas e diversificadas, sempre com base nos interesses e necessidades das crianças. Ao planificar, o educador tem de ter em conta também o ambiente educativo, para que este proporcione às crianças uma maior rentabilidade de maneira a que o grupo interaja entre si, fortalecendo as interações sociais. Tem ainda de ter em conta a interdisciplinaridade, para que diferentes áreas de conteúdo estejam articuladas, bem como estar disponível a receber novas propostas que possam surgir no momento, tornando-se uma planificação aberta e flexível, que pode sofrer alterações.

Assim, a planificação e a avaliação tomam um carácter diário, semanal e periódico, na qual a avaliação está diretamente integrada no processo de desenvolvimento educativo.

Na Prática de Ensino Supervisionada em Creche as rotinas (higiene, alimentação e repouso) apesar de não terem sido discriminadas nas planificações diárias, foram fundamentais para a interação adulto-criança, uma vez que estes momentos são individualizados e o educador tem oportunidade de interagir com a criança. Nestes momentos individuais a equipa educativa procurou dar resposta a todas as crianças, incluindo não só as que estavam no momento de rotina individual mas também as que se mantinham na atividade em sala.

O mesmo se passou em Jardim-de-Infância através do planeamento e do diálogo diário com toda a equipa educativa, em que procurei arranjar estratégias para cada um dos momentos. Ao finalizar cada dia sentia a necessidade de dialogar tanto com a educadora cooperante como também com a auxiliar de ação educativa, de forma a expor alguns receios e dúvidas que sentia como forma de as melhorar posteriormente.

#### **4. A interação adulto-criança como dimensão da qualidade**

##### **4.1. Breve apresentação do referencial “Desenvolvendo a qualidade em parcerias”**

O referencial Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias [DQP], segundo Pascal e Bertram (2009) foi desenvolvido com o intuito de “apoiar a auto avaliação e a melhoria dos contextos educativos para crianças mais novas.” (p.35). Com o objetivo final de melhorar a qualidade global, este referencial sugere um processo de autoavaliação sistemático e rigoroso, o qual necessita de ser validado externamente.

Os objetivos do referencial DQP visam incentivar a qualidade de aprendizagem das crianças incrementando uma ação participativa e de desenvolvimento do educador, família e crianças, a quem se confere responsabilidade própria (empowerment) que se querem ser eles próprios os responsáveis (Folque, 2012).

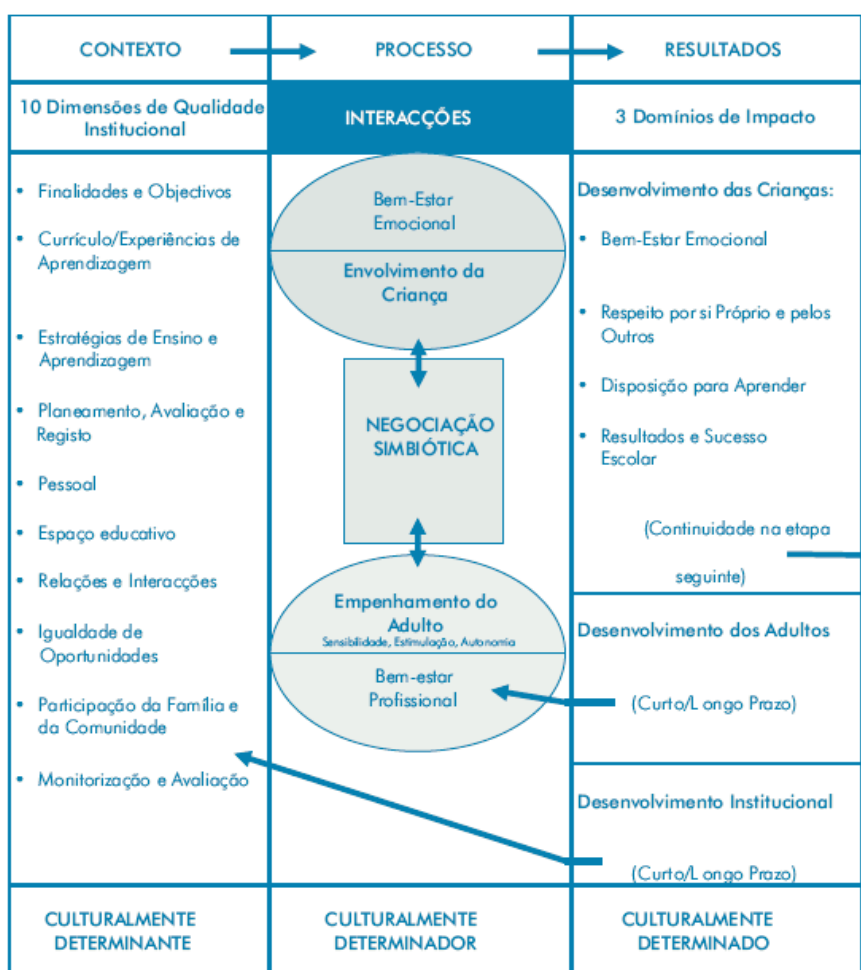
A qualidade é desta forma, definida a partir do quadro referencial do projeto, através das reflexões partilhadas pela voz dos profissionais, pais e crianças. Segundo Pascal e Bertram (2009) o projeto tem em todo o processo a participação democrática e de co-autoria de toda a equipa, tendo com objetivo final apoiar os intervenientes no processo educativo para que possam melhorar de forma gradual e progressiva as suas práticas educativas.

De forma a clarificar esta análise, irei seguidamente apresentar o “quadro teórico da avaliação da qualidade” (p.36), elaborado pelos autores anteriormente referidos. Tal como já referi, este quadro têm em conta opiniões de educadores, família e crianças, bem como uma análise da investigação sobre a aprendizagem. É dada uma grande relevância ao contexto social da aprendizagem, mais especificamente a forma como os educadores organizam este contexto. Com o quadro de referência de Bertram e Pascal consideram-se no manual dez dimensões da qualidade (Bertram & Pascal, 1996) - tabela n.º 1.



Na análise da tabela 1, compreendemos que neste referencial existem três fases específicas na avaliação da qualidade: contexto, processo e resultados. O contexto segundo Bertram e Pascal (2009) está relacionado com o contexto educativo onde ocorre o desenvolvimento e aprendizagem da criança (dez dimensões da qualidade). O processo refere-se ao que ocorre dentro do contexto, relações e interações. Desta forma, verifica-se que existem relações estabelecidas assim como a estrutura de ação. O manual do DQP pretende assim, fazer uma avaliação do contexto educativo, estipulando uma metodologia: avaliação, reflexão e desenvolvimento, centrado no empenhamento do adulto, que é fundamental para compreender as intenções da escala e é utilizada no contexto educativo.

Tabela 1 - O Enquadramento teórico para o Desenvolvimento da Qualidade nos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar (Bertram & Pascal, 1996, p.52)



Para a construção da qualidade existem dez dimensões que se interligam entre si, de forma a alcançar a um ambiente educativo de qualidade e propicio a novas aprendizagens. Neste sentido, com base no referencial do DQP através do quadro anteriormente referido por Bertram e Pascal (2009), destacam-se dez dimensões interligadas entre si, tais como:

- Finalidades e objetivos – corresponde às informações referidas no projeto educativo, ou seja, quais os princípios e finalidades por quem desenvolveu e partilhou com a comunidade educativa;
- Currículo/ Experiências de aprendizagem – referencia-se às experiências de aprendizagem dirigidas às crianças, se estão adequadas e diversificadas de acordo com crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais (NEE), oferecendo a necessidade de explorar “áreas e domínios de conteúdo expressos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.
- Estratégias de Ensino e Aprendizagem - corresponde à forma como é organizado e planeado todo o contexto educativo “no sentido de promover a aprendizagem. O planeamento deverá centrar-se nas necessidades e preferências das crianças, de forma a promover interações positivas para a criança, fomentar a autonomia nas crianças, o espírito de grupo e entreajuda promovendo a partilha de controlo entre a criança e o adulto;
- Planeamento, Avaliação e Registo – refere-se à forma como a aprendizagem é planeada. Os intervenientes neste processo, bem como a forma como é elaborado, se está centrado nos interesses e necessidades das crianças, bem como a forma como é elaborada a avaliação “das aprendizagens das crianças e que métodos de registo e documentação são utilizados e como são partilhados;
- Pessoal – esta dimensão refere-se ao nível de qualificação e experiência dos membros da comunidade educativa, ou seja, se existe sucesso na qualidade dos membros, para que promovam novas experiências diversificadas para as crianças;
- Espaço Educativo – refere-se à forma como o espaço interior e exterior está organizado, equipado e conservado de forma a proporcionar diversas e significativas aprendizagens às crianças;
- Relações e Interações - correspondem às formas de interação entre o adulto e a criança, ou seja, a forma como o adulto se relaciona com as crianças, se na sua ação encoraja para que consigam finalizar as tarefas propostas, transmitindo segurança e afeto de forma a potenciar um ambiente de qualidade, com base nos interesses e necessidades das crianças. É importante a forma como o adulto organiza o contexto educativo e estabelece as suas

interações, avaliando o grau de envolvimento da criança para que seja capaz de motivar e ajustar o interesse das crianças.

- Igualdade de oportunidades – refere-se à forma como o estabelecimento educativo desenvolve as diferentes atividades tendo em conta os “critérios de igualdade e equidade, diversidade e inclusão;
- Participação da Família e da Comunidade – esta dimensão refere-se às parcerias que o estabelecimento de ensino desenvolve com os pais, famílias das crianças e com a comunidade. Estas parcerias ajudam as crianças a sentirem-se mais seguras e confiantes;
- Monitorização e Avaliação – esta dimensão demonstra se os procedimentos e estrutura dos processos de aprendizagem estão a ser eficazes, ou seja, se existe qualidade e se esta está a proporcionar ótimas aprendizagens às crianças.

#### **4.2. A interação adulto-criança**

Com base no Quadro Teórico de Pascal e Bertram para a Qualidade dentro das dez dimensões presentes no mesmo, estas correspondem a fatores que, para o educador de infância, influenciam a ação educativa. Para que o profissional possa avaliar a prática, é com base no referencial do DQP, que possibilita questionar e avaliar de acordo com o que nele consiste.

Uma das dez dimensões que pude analisar foi as “relações e interações” (sétima dimensão). Tal como o nome indica, diz respeito às formas de interação entre o adulto e a criança. Esta dimensão abrange as oportunidades de iniciativa dada às crianças e os estilos de intervenção do adulto. É relevante observar e compreender a forma como as crianças se envolvem e às interações durante as atividades. O adulto (educador) irá refletir sobre a qualidade das mesmas e repensar de forma a adequar a ação às necessidades das crianças.

Este referencial utiliza duas escalas: escala de envolvimento da criança e escala de empenhamento do adulto que providenciam dados relativos à qualidade das interações educativas.

Para tal é importante que o educador compreenda os estilos de interação que são praticados na instituição; qual a relação que existe entre todos os agentes educativos e até mesmo como é que crianças com necessidades educativas específicas são incluídas. Todas estas questões são ponto de partida para o educador repensar e avaliar a sua prática.

### **4.3. Escala de Envolvimento da Criança**

A Escala de Envolvimento da Criança, tal como o nome indica implica um “envolvimento [que] [é] uma qualidade da atividade humana”. (p.128) Segundo Bertram e Pascal (2009) reflete a forma como a criança se envolve na atividade, sendo reconhecida pela concentração, persistência, motivação, fascínio, reação a estímulos, que se manifestam a nível físico e a nível cognitivo.

A motivação surge como uma característica predominante no envolvimento da criança no decorrer de uma atividade. Quando uma criança está envolvida fica bastante atenta e sensível aos estímulos mais relevantes para ela. O envolvimento não ocorre quando as atividades são desmotivantes por exemplo: através do grau de complexidade de uma atividade (podendo ser fácil ou difícil de mais para a criança). Segundo Vygotsky (1978, citado em Oliveira-Formosinho, 2009) afirma: “para haver envolvimento a criança têm de funcionar no limite das suas capacidades, ou seja, na zona de desenvolvimento próximo.” (p.128)

Na Escala de Envolvimento da Criança esta é composta por nove indicadores que demonstram o nível de envolvimento numa escala de cinco pontos correspondentes ao nível de envolvimento da criança. Conforme está presente no Manual do DQP, segundo Bertram e Pascal (1996) mencionam-se os seguintes indicadores: concentração; energia; complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência precisão; tempo de reação, linguagem e a satisfação.

### **4.4. Escala de Empenhamento do Adulto**

A Escala de Empenhamento do Adulto, segundo Bertram e Pascal (2009), baseia-se no facto da interações entre o educador e a criança ser um fator crítico na eficácia do processo de aprendizagem, estando relacionada com a sensibilidade, o estilo de estimulação utilizado e o grau de autonomia que o adulto proporciona às crianças.

Conforme se pode observar neste referencial, de acordo com Bertram e Pascal (2009), tendo em conta a investigação de Rogers, Ferre Laevers (1994), estes apresentam três categorias acerca do comportamento do professor:

“Sensibilidade – trata-se da atenção prestada pelo adulto aos sentimentos de bem-estar emocional da criança e inclui indicadores de empatia, sinceridade e autenticidade. As observações centram-se na forma como o adulto responde à

diversidade de necessidades das crianças incluindo: Necessidade de respeito: transmitindo à criança o sentimento de que é valorizada e aceita; Necessidade de atenção: escutando a criança, reconhecendo a sua necessidade de receber atenção; Necessidade de segurança: reconhecendo e respondendo às suas inseguranças e incertezas; Necessidade de afeto: tratando a criança com carinho e cuidado. Necessidade de elogio e encorajamento: elogiando a criança e dando-lhe apoio” (p.137 e 138)

“Estimulação – trata-se do modo como o adulto estimula a criança. As observações centram-se nas seguintes ações: Propor uma atividade; Facultar informação; Apoiar o desenrolar de uma atividade para estimular a ação, o raciocínio ou a comunicação” (p.138)

“Autonomia - trata-se do grau de liberdade que o adulto oferece à criança para experimentar, dar opiniões, escolher as atividades e exprimir as suas ideias. Trata-se ainda do modo como o adulto apoia a resolução de conflitos, o estabelecimento de regras e a gestão comportamental. A observação da autonomia foca-se nos seguintes aspetos: Grau de liberdade na escolha da atividade; Oportunidade de fazer experiências; Liberdade para escolher e decidir como realizar atividades; Respeito pelo trabalho, as ideias e opiniões da criança sobre o seu trabalho; Oportunidade das crianças resolverem autonomamente problemas e conflitos; Participação das crianças na elaboração e cumprimento de regras.” (p.138)

Na minha PES, uma vez que as crianças são os protagonistas do contexto educativo, foi crucial organizar a ação de acordo com os interesses e necessidades das crianças, para que garantir qualidade na sala e potencializar o sucesso na aprendizagem. O facto de promover interações positivas e significativas entre os adultos, comunidade educativa e as crianças é também um aspeto importante acerca da qualidade, criando nas crianças a segurança para um ambiente promotor do sucesso da aprendizagem.

## Capítulo II – Metodologia

### 5. Caracterização do contexto

#### 5.1. Caracterização da Instituição

Para que se possa compreender o contexto educativo onde desenvolvi a Prática de Ensino Supervisionada em Creche e Jardim-de-Infância, primeiramente irei caracterizar a instituição, bem como a organização do espaço educativo; organização do grupo; organização do tempo; projeto educativo da instituição: principais marcas da identidade pedagógica da instituição; e por fim, trabalho em equipa com a família e comunidade. Seguidamente irei caracterizar cada uma das valências onde desenvolvi a PES em Creche e Jardim-de-Infância, para que se possa compreender todo o trabalho de investigação que foi posteriormente desenvolvido.

A instituição onde desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada foi no Colégio Fundação Alentejo, fundado em Setembro de 2011, sendo oficialmente inaugurado no dia 5 de outubro. Esta é uma instituição privada, que integra as valências: Creche, Jardim-de-Infância, 1º Ciclo do Ensino Básico e ainda é contemplada por um Ateliê de tempos livres, numa função integrada de educação e cuidado - “*educare*”. Tem como coordenadora e impulsionadora deste projeto a Dra. Sofia Ramos, atual diretora. É de referir ainda, que esta instituição abrange a população da classe média-alta. A instituição é assim, uma nova valência da Fundação Alentejo, também proprietária da Escola Profissional da Região do Alentejo (EPRAL).

A Instituição situa-se em Évora, mais propriamente na Praceta Álvares Pires, Nº4, na Urbanização da Muralha situada na parte norte da freguesia da Horta das Figueiras, sendo esta uma zona privilegiada quanto ao seu envolvimento urbanístico e paisagístico. O Colégio beneficia de uma grande proximidade ao património arquitetónico e museológico, equipamento cultural de referência sendo este a Arena de Évora, e por fim encontra-se também, com uma grande proximidade do Jardim Público da cidade e do seu parque infantil e de outros recursos lúdico e infantis que o compõem.

## Organização do Espaço Educativo

A instituição é ampla com muita luminosidade. O edifício é constituído por dois pátios exteriores sendo estes utilizados com grande regularidade pela equipa educativa. O acesso ao Colégio Fundação Alentejo é acessível, principalmente no interior estando este adaptado ao acesso pessoas com mobilidade reduzida.

O rés-do-chão é o local da entrada da instituição onde está permanentemente um segurança destacado de uma empresa que dá apoio à chegada das crianças e dos pais, abrindo as portas para os receber.

A entrada dá diretamente para a *Praça* (figura 1). Este é um local amplo e luminoso, a decoração é simples e sóbria e o ambiente transmite tranquilidade. Neste espaço existe uma vitrina, onde estão expostas informações para os encarregados de educação, e acessíveis a todos aqueles que queiram consultar. Tais como: ementas semanais, projeto educativo, preçário, horário do funcionamento e o organigrama da instituição, bem como, o nome de todo o pessoal docente e não docente mapas de férias e respetivos horários. Este local não é só único e exclusivamente um local de entrada, mas também é neste espaço que são expostos os trabalhos realizados pelas crianças, realizando exposições que têm como finalidade envolver toda a comunidade da instituição. Ao redor da praça existe um grande banco de madeira, onde os pais podem aguardar pelos seus filhos, ou até mesmo sentarem-se um pouco a conviver com alguns pais e pessoal docente e não docente.

Na parede existem desenhos bastante alegres e coloridos, onde está presente a seguinte frase: “Aqueles que passam por nós não vão sós, deixam um pouco de si e levam um pouco de nós” Saint-Exupéry (2000). Ao refletir um pouco acerca desta afirmação penso na importância do nosso papel como educadores, na vida de todas as crianças. Não só damos “um pouco de nós” como também elas nos deixam bastantes aprendizagens. (M. C. Paixão, produção pessoal, 23 de setembro, 2014).



Figura 1 - "Praça" - Entrada da Instituição

No rés-do-chão para além da praça existe também o refeitório; dois espaços exteriores, composto por um campo de futebol e um parque com baloiços e cordas; o gabinete da diretora; sala de reuniões; a secretária; um gabinete médico; sala dos educadores/professores; uma biblioteca/ludoteca/mediateca e “BEBETECA”,

No que diz respeito ao refeitório (figura 2) é um local bastante amplo e luminoso. As paredes são de azulejos de várias cores o que transmite alegria e tranquilidade para o bem-estar de todos. É composto por mesas compridas que servem de apoio a Creche e ao Jardim-de-infância, e por mesas redondas que são utilizadas pelo aluno do 1ºciclo. No refeitório existe ainda, uma pequena cozinha que serve de apoio as refeições que chegam à instituição previamente confeccionada, pelo restaurante da Escola Profissional da Região do Alentejo (EPRAL).



*Figura 2 - Refeitório do Colégio Fundação Alentejo*

A secretaria é um local pequeno junto à entrada, onde estão permanentemente dois funcionários. É composto por um pequeno balcão, onde está uma pasta de cada sala, para que os pais façam o registo da entrada e saída das crianças da instituição.

Relativamente ao espaço profissional este é constituído por um gabinete médico, estando uma pediatra de prevenção diariamente, das 7h30 às 20h e se desloca duas vezes por semana à instituição. É também facultado aos pais, ações de formação, seminários sobre os mais diversos temas, nomeadamente na área da saúde.

Junto a este gabinete, encontra-se a sala dos educadores/professores. O horário dos mesmos é das 9h às 17h, das 16h-17h, hora não letiva e uma vez por semana, das 17h às 18h é realizado um atendimento aos pais.

Quanto à biblioteca/ludoteca/mediateca a “BEBETECA” (Figura 3), é uma zona polivalente, onde os pais podem eles próprios usufruir da mesma. Está recheada com diversos jogos, filmes, documentários, e uma vasta coleção de livros. A própria seleção dos livros é realizada de acordo com alguns critérios, tais como: a qualidade da ilustração, o texto, e a



editora. As crianças podem utilizar a biblioteca quando entenderem, têm ao seu dispor uma vasta variedade de livros criteriosamente selecionados, assim como os jogos de computador e outros materiais. Este espaço tem um *Cantinho das* almofadas, onde são lidas histórias algumas histórias. O espaço é amplo e também com muita luminosidade, computadores, almofadas para que as crianças se sintam confortáveis e à vontade, sendo este um espaço também direcionado para os bebês.



Figura 3- Biblioteca/Ludoteca/Mediateca e “BEBETECA”

Ao lado deste espaço é o anfiteatro ou área polivalente (figura 4). É neste espaço que é realizado: o acolhimento até às 9h, a saída das crianças a partir das 17h, a expressão físico-motora e a expressão musical. Este também é utilizado três vezes por semana para as aulas de expressão físico-motora, e usufruem deste espaço diariamente para realizarem jogos com diferentes materiais.



Figura 4 - Anfiteatro ou Área Polivalente

Existem ainda os dois pátios exteriores que usufruem de zonas verdes, zonas ao ar livre e cobertas que permitem brincadeiras no exterior em balaços com cordas e materiais que possibilitam a interação, e o desenvolvimento global ao nível motor de cada criança. Há também um campo de futebol que as crianças podem usar sempre que entenderem em tempo de recreio.

O *Planeta Descobrir* é o local onde está a valência da Creche (2º andar). O berçário é composto por três salas, cada uma com um dormitório; uma zona de higienização, sofá de amamentação, e por uma copa denominada de zona de preparação do leite. O berçário é um local amplo, com um ambiente calmo, luz, e diversos materiais adequados a cada faixa etária. Dispõe também de zonas adequadas às necessidades das crianças, que é o caso do *Planeta Sonhar*, local onde são realizadas as sextas desta valência, sendo este dentro do berçário. Fora do berçário existem três salas de Creche e duas casas de banho de apoio às mesmas.

O *Planeta Aprender* é onde está inserido o Jardim-de-Infância (1º andar). Esta valência é composta por três salas e uma grande casa de banho que serve de apoio. Os espaços são amplos e luminosos.

O *Planeta Conhecer* é constituído pelo 1º Ciclo do Ensino Básico. É composto por duas salas, uma com o 1º e 2º ano e outra com o 3º e 4º ano. Cada uma delas tem um professor titular. As salas são amplas e com muita luz natural.

O acesso a cada piso pode ser feito através do elevador ou pelas escadas. No piso -1 é o local onde estão armazenados alguns materiais, uma lavandaria e uma oficina.

### **Organização do grupo**

O Colégio Fundação Alentejo está organizado em diferentes respostas, articuladas entre si, e adaptadas consoante as fases de crescimento e desenvolvimento das crianças. Tanto na valência de Creche como em Jardim-de-Infância a organização é de grupos heterogéneos.

Na valência da Creche esta é compreendida por três berçários e cinco salas para crianças até aos três anos de idade, dando resposta a oitenta e quatro crianças. Cada sala desta valência é constituída por um/uma educador/a de infância e duas auxiliares de ação educativa. O objetivo primordial da Creche é proporcionar o atendimento individualizado à criança, num clima de segurança afetiva e física, encorajando a partilha de experiências, e inserir a família numa perspetiva de partilha de cuidados e responsabilidade.

Relativamente à valência de Jardim-de-Infância, este é composto por três salas dando resposta a setenta e cinco crianças. Em cada sala tem um/uma educador/a de infância e uma auxiliar de ação educativa, havendo uma auxiliar de ação educativa que dá apoio às três salas

No 1º Ciclo do Ensino Básico existem quatro salas numa resposta total de noventa e seis crianças. Cada sala é composta por um(a) professor(a) do 1º ciclo do ensino básico e

organiza-se de modo a responder, aos objetivos consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo (art.º. 7º).

**Projeto educativo da instituição: principais marcas da identidade pedagógica da instituição.**

Segundo a Lei de bases do sistema educativo, entende-se que a educação deve atender “as necessidades resultantes na realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (al) 4, artº 2).

Sendo assim, impregnado por este espírito, o Colégio da Fundação Alentejo (CFA) assume:

- Os valores do humanismo;
- O respeito pelo valor da diferença;
- A cidadania ativa;
- O esforço pessoal como condição fundamental para a promoção do desenvolvimento harmonioso e integral do indivíduo e da sua realização pessoal e social.

Conforme o projeto educativo (PE), para promover os princípios e valores já referidos, baseia-se em quatro dimensões fundamentais, ou seja, possamos referir que são quatro grandes áreas de intervenção no qual toca às suas práticas educativas:

- A educação para a saúde e resiliência;
- A educação para a autonomia e responsabilidade;
- A educação para a criatividade e empreendedorismo;
- A educação para a solidariedade e cidadania.

A instituição valoriza a relação, e a respetiva interação entre todos os atores educativos, comunidade em geral, pessoal docente, não docente, as crianças, e em particular a relação entre a escola e a família, promovendo a participação ativa dos pais e encarregados de educação em diversas atividades, bem como, oferecendo aos mesmos ações de formação e

pequenos *workshops*, de modo a que estes também esclareçam e partilhem as suas dúvidas, medos e anseios.

O projeto educativo desta instituição promove, essencialmente, a aprendizagem assente numa perspetiva sócio-construtivista, e de conhecimento, assentes numa perspetiva holística e interdisciplinar, numa interdependência de saberes e cultura. O processo de ensino-aprendizagem tem por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) e os programas do 1º CEB, mas tem em conta a individualidade de cada criança e o seu próprio ritmo de desenvolvimento, sempre num diálogo articulado entre educadores/professores e família.

Com base no PE do Colégio Fundação Alentejo privilegia a *metodologia de trabalho de projeto*, promovendo a interação, comunicação, o diálogo, a troca de ideias, partilha e interagida entre os diferentes atores educativos, nomeadamente entre o educador e a criança, onde esta tem uma participação ativa, com o principal objetivo de adquirir a capacidade de resolução de problemas, tornando-as assim pessoas criativas, autónomas e responsáveis.

A metodologia do trabalho de projeto é uma abordagem que se centra num “estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz e Chard, 1997, p.3), ou seja, “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção, com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social.” (Leite, Malpique e Santos, 2001, p.140). Esta metodologia tem como objetivo crucial: “Cultivar a vida da mente da criança mais nova” (Katz e Chard, 1997, p.6), isto não significa que sejam apenas os conhecimentos e as capacidades, mas também a sensibilidade emocional, moral e estética. Ou seja, aumentar a capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar, de inquirir.

Deste modo esta metodologia propõe os seguintes objetivos:

- Permitir que as crianças realizem aprendizagens com significado (percebam o que estão a fazer e para quê);
- Desenvolver uma abordagem integradora do currículo;
- Estimular as capacidades questionadoras das crianças e oferecer recursos para encontrar respostas (aprender a resolver problemas);

- Promover a autonomia e a responsabilidade das crianças na tomada de decisões e nos compromissos assumidos;
- Fornecer um conjunto de procedimentos que se operacionalizam nas diferentes fases e que constituem ferramentas de aprendizagem.

### **Trabalho em equipa.**

Durante estes meses que estive na instituição foi notório o ambiente calmo e a boa relação que existem. Tanto as crianças como os pais circulam pela instituição de forma livre, sorridentes o que reforça a boa relação com todos os membros da instituição.

É de realçar a relação positiva que existe entre a coordenadora e os restantes membros da instituição, sendo esta relação de grande simpatia e de entreatajuda. No que diz respeito aos valores institucionais, durante o período em que estive a estagiar, foi notório o clima de interajuda entre docentes, docentes e não docente e equipa pedagógica.

As educadoras da valência de Creche e de Jardim-de-Infância, bem como as professoras de 1ºciclo partilham diariamente informações com o intuito de desenvolver e melhorar progressivamente a sua prática pedagógica, desenvolvendo atividades em conjunto com qualquer uma das valências.

Durante a minha Prática de Ensino Supervisionada em Creche, pude participar numa atividade desenvolvida com toda a valência de Creche, incluindo o berçário, em conjunto com as quatro salas do 1ºciclo. Esta atividade consistiu em vários momentos: digitinta, pintura em papel cenário exposto nas paredes, massa de cor e pasta de Maizena. O mesmo aconteceu em Jardim-de-Infância com a confeção de uma mousse de chocolate e espetadas de fruta com uma sala de Creche da educadora Joana Ramos.

Ambas as atividades desenvolvidas revelam diversas formas de proporcionar o trabalho em equipa, em prol de uma aprendizagem de qualidade entre as crianças, uma vez que esta é beneficiada de várias interações (pares, grupos, interação adulto-criança e criança-criança).

## **Trabalho com a família e comunidade.**

A família é o primeiro agente socializador da criança, é no seio da família que são inculcados os primeiros valores, regras, princípios, que irão estar presente ao longo da sua vida. Daí a instituição considerar que a participação ativa dos pais na vida e nas atividades da instituição é de grande importância. O diálogo e a partilha de ideias e de opiniões são fundamentais para o pleno desenvolvimento da criança. É de destacar a cooperação e a partilha existente entre ambas, tendo como fim o bem-estar, a segurança e o desenvolvimento dos seus educandos.

A instituição deverá apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família, de modo a crescer gradualmente; deve basear-se em atividades que a criança vivência em casa e dar-lhes continuidade. Segundo Dewey (1897, citado por Hohmann & Weikart, 2004) a escola deve aprofundar e desenvolver os valores previamente transmitido no seio da família.

Na minha prática pude observar atividades em que houve o envolvimento entre as famílias e a comunidade educativa, promovendo ações de formação para os pais, convidando-os a contar histórias e a participarem e criarem atividades na instituição, entre outras. Proporcionei também ao longo do meu estágio diversas atividades no âmbito do meu relatório de prática de ensino supervisionada em Creche e Jardim-de-Infância cujo tema é – “*A interação adulto-criança: ações e estratégias*”. A interação existente com a família potencia uma favorável interação, não só adulto-criança mas também a interação adulto-adulto, sendo esta interação fundamental.

Em suma, o trabalho e o envolvimento entre as famílias e a comunidade educativa é positivo, sendo este essencial para o desenvolvimento dos educandos. Seguidamente irei descrever, refletir e avaliar todas as atividades que desenvolvi nesta temática.

### **5.2. Caracterização do contexto de Creche**

A primeira infância é uma fase da vida que envolve mudanças rápidas e significativas, ao nível físico, cognitivo e social. É um período onde são constituídas as bases para o crescimento, desenvolvimento e aprendizagem. A interação com o ambiente (meio) é fundamental para o desenvolvimento da criança, é através das experiências que as são vividas pelas crianças numa fase inicial da sua vida, que estas vão ser determinantes para o futuro (Portugal, 1998).

Deste modo este Projeto Educativo de Sala, parte da premissa de que as crianças necessitam de satisfação das suas necessidades físicas e psicológicas, de relação e de confiança com os adultos, de respeito pela sua individualidade, de ambientes seguros e saudáveis, adequados ao seu nível de desenvolvimento, de oportunidades de interação com outras crianças, de tempo para explorar ativamente, utilizando os seus sentidos e oportunidades de aprendizagem.

Assim sendo, a educadora Ana delineou os seguintes objetivos: promover a igualdade de oportunidade no espaço da sala e da instituição; promover a inclusão e uma prática baseada na equidade; promover uma prática de qualidade no âmbito do Modelo de Qualidade em Creche proposto pela Segurança Social; promover a interação das famílias no projeto pedagógico e no trabalho desenvolvido na sala; promover a participação na vida da instituição e da comunidade; proporcionar um clima de bem-estar e felicidade; promover e estimular o desenvolvimento global das crianças; promover o desenvolvimento da linguagem; promover e fomentar a comunicação e a interação com os outros de modo a favorecer a socialização; promover a saúde; proporcionar prazer lúdico; promover a resiliência; desenvolver a capacidade de atenção e concentração; promover a autonomia; promover a qualidade do contexto educativo na Creche; integrar a Creche, o Jardim-de-Infância, o 1º Ciclo e Tempos Livres na comunidade local, e por fim, valorizar a Creche como espaço proporcionador de atividades, momentos e situações

Como avaliação destes objetivos considero que é fundamental: realizar fichas de avaliação de diagnóstico; reuniões com a equipa pedagógica e com as famílias; dialogar sobre as observações e planificações entre a educadora e as auxiliares de ação educativa; partilha de informações através do diálogo com as famílias; observação das competências reveladas pelas crianças na realização das propostas e no manuseamento de brinquedos com os outros materiais; observação do comportamento social, tanto individual como em grupo; informações diárias sobre o comportamento da criança em casa; observar os interesses que a criança manifesta pelas propostas e como se relaciona em grupo, e por fim a observação da interação que a criança estabelece com as outras crianças e adultos.

## **Caracterização do grupo**

A equipa educativa deste grupo é constituída pelos seguintes elementos: uma educadora de infância - Ana e duas auxiliares de ação educativa – Núria e a Alexandra. Este grupo é acompanhado por esta equipa educativa desde que entrou na instituição, sendo o berçário a primeira sala da valência de Creche com idades compreendidas entre os quatro meses aos dois anos de idade. Após a transição de berçário para a Creche, as crianças irão mudar de educador e de auxiliares.

Quanto ao contexto familiar das crianças, os pais são casais novos, com pouca disponibilidade horária devido ao emprego.

O berçário era constituído na altura por oito bebés: cinco raparigas e três rapazes. No que se refere à idade das crianças, estas estavam compreendidas entre os quatro meses, e um ano e seis meses, com a seguinte distribuição: 5-11 meses existem cinco crianças, e dos 12-14 meses existem no grupo três crianças.

Quatro das oito crianças que constituíam o grupo deslocavam-se autonomamente no espaço, quer seja através da marcha, quer seja a rastejar ou a gatinhar. Através de observações efetuadas, foi possível constatar que todas as crianças tinham um grande interesse na realização de novas aprendizagens, demonstrando interesse e curiosidade durante as propostas de exploração sensorial; vontade e autonomia na exploração do espaço e dos materiais. Com estas atividades, o grupo demonstrava interesse nas propostas relacionadas com a expressão verbal, musical, motora e muita satisfação e bem-estar nas saídas ao exterior. Quanto à interação, era um grupo que interagia e comunicava de forma crescente com pares e adultos.

No que diz respeito às características do grupo de crianças, segundo o Perfil de Desenvolvimento da criança da Segurança Social, pude observar que os bebés já possuíam as principais competências (individuais e em grupo). Estas competências foram delineadas como objetivos pela Educadora Ana e a restante equipa educativa, no início do ano.

Aquando da minha PES parte destas competências já tinham sido adquiridas por todo o grupo, através: exploravam o próprio corpo; reagiam à voz humana; faziam gestos, sons ou movimentos para demonstrarem o que sentem ou que desejam; vocalizam sons; exploram livros; manipulam objetos no contexto que as rodeia, utilizando mais do que um sentido; demonstram interesse por outras crianças; rolam sobre si; gatinham e rastejam; batem palmas; deitados de costas são capazes de brincar com os pés; deitados sobre a barriga apoiam-se nas



mãos com os braços em extensão; levam os objetos à boca e fazem preensão palmar dos objetos; distinguem os adultos familiares dos não familiares; brincam lado a lado; participam espontaneamente em interações com pares; procuram o auto conforto; antecipam e participam nas atividades de rotina; compreendem pedidos simples; expressam duas ou três palavras; participam em conversações e atividades de mímica; investigam novos acontecimentos; demonstram uma consciência básica de causa efeito; apontam ou fazem sons quando olham para as imagens de um livro; fazem marcas no papel com marcadores ou lápis. Ao longo da minha PES através do caderno de formação, nas minhas reflexões faço referência a esses comportamentos observáveis.

No final da minha prática entrou para o grupo uma nova bebé a J. (0:5). Pude observar, relativamente ao Perfil de Desenvolvimento, que a J. já tinha adquirido previamente algumas competências, nomeadamente: explorar o próprio corpo através da observação das mãos; reagir à voz humana; fazer gestos, sons ou movimentos para demonstrar o que sente ou que deseja; vocalizar sons; demonstrar interesse por outras crianças; de brincar com os pés quando deitada de costas; levar os objetos à boca e fazer preensão palmar dos objetos.

Ao longo da minha intervenção diária na Creche, pude observar que as crianças entre os 8-12 meses já alcançavam a maioria dos objetivos, podendo isso ser visível nas minhas reflexões diárias, onde menciono algumas crianças em aspetos evolutivos no seu desenvolvimento. As crianças com idades compreendidas entre os 12-18 meses já eram capazes de se locomover autonomamente, tendo sido este parâmetro alcançado no início da minha prática de ensino supervisionada em Creche, no início do mês de fevereiro.

O grupo de Creche era bastante heterogéneo no que respeita à sua idade, na qual existe uma grande variação, como já foi referido. Apenas uma criança não revelava autonomia ao nível motor, mas no geral, demonstrava bastante interesse em realizar novas aprendizagens e em interagir com os seus pares.

O grupo de crianças que se encontra no berçário, vai variando à medida que cada criança adquire competências essenciais para iniciar a transição para a Creche. Desde de que comecei a realizar a minha prática, tive oportunidade de vivenciar e apoiar a transição de três crianças no primeiro semestre e outra no segundo para uma das salas da Creche. Este é um grande momento não só para elas, mas também para as famílias, que acabam por estar em transição numa nova fase de adaptação. O facto de a transição poder realizar-se durante o ano,

na minha opinião é uma mais-valia porque as crianças não ficam “estagnadas” e dá-se-lhe possibilidade de evoluir consoante os seus gostos e as suas necessidades.

### **Organização do espaço e materiais**

No decorrer da PES e de forma particular em relação à temática deste relatório é importante perceber como organização dos espaços e materiais, pode influenciar a ação educativa, a ação das crianças e a interação adulto-criança. Como educadora considero que a organização do espaço e os materiais proporciona às crianças diferentes experiências, estando os mesmos a um fácil acesso para as crianças para que possam explorar autonomamente, desenvolvendo nas crianças, autonomia e responsabilidade.

Neste processo de organização do espaço educativo é importante que as crianças estejam envolvidas diretamente, pois será mais uma oportunidade para potenciar interações positivas. Caso não haja a participação das crianças, o educador deve ter em atenção às estratégias que utilizará para que as crianças conheçam o espaço. Os materiais deverão ir de encontro às necessidades e preferências das crianças, e deverão ser diversificados

O berçário como já foi referido está localizado no 2º andar inserido no *Planeta Descobrir* destinado à valência da Creche. Este espaço dispõe de três berçários, cada um com uma sala de repouso com cerca de oito berços em cada. Num espaço contíguo às salas, este concilia de uma zona de higienização com os seguintes materiais: um móvel branco, com boa organização que suporta uma banheira, dois muda-fraldas e um lavatório. Nas prateleiras deste móvel estão pequenas caixas de plástico, devidamente identificadas com nome de cada uma das crianças, onde está todo o material de higiene de cada uma delas.

O local onde se encontra a zona de higienização (Figura 5) é um espaço amplo, em que nos deparamos: com uma zona de preparação de leite – copa (Figura 6), onde são preparadas todas as refeições das crianças, sendo estas já confeccionadas pela EPRAL; um sofá de amamentação (Figura 7) que servirá de apoio às famílias e a *Planeta Sonhar* sendo este o local onde as crianças da Creche dormem a sesta.



Figura 6 - Zona de Higienização do berçário



Figura 7 - Zona de preparação do leite - Copa



Figura 8 - Cantinho de amamentação

No que diz respeito à sala esta é constituída por dois espaços distintos: a *sala parque* e a *sala de repouso*. Na *sala parque* (figura 8) existe um tapete com almofadas, assentos, bonecos de peluche. Junto à parede existe um móvel onde estão colocados: caixas com fotografias de cada criança, bem como, da família e equipa pedagógica; livros infantis e uma caixa com garrafas de diversos tamanhos com vários materiais no interior de cada uma delas. Todos os materiais que se encontram na sala são significativos para o grupo proporcionam várias explorações. Os bebés exploram o espaço de forma autónoma sendo eles próprios a escolherem os brinquedos e os objetos que pretendem manipular. Quando alguma criança está a dormir a educadora Ana procura sempre dar resposta a este momento, convidando os bebés a dirigir para outra sala dentro do berçário, onde esta dispõe dos mesmos materiais uma vez que serve também de apoio ao grupo.

No lado oposto ao tapete, numa das paredes da sala encontra-se afixado um espelho com uma barra. Ainda no mesmo lado da sala, junto à entrada encontra-se um móvel relativamente baixo, onde são os cacifos individuais das crianças, estando estes devidamente identificados com o nome e uma fotografia da mesma. Nos cacifos são guardados todos os objetos pessoais de cada uma das crianças. Este armário ainda dá suporte a uma pequena sesta, onde estão os lenços de papel e a uma aparelhagem. À entrada da sala cada uma delas dispõe de um aparelho com desinfetante para as mãos.

Nas paredes da sala a educadora aproveita para dispor vários registos fotográficos comentados acerca das atividades que ocorreram naquela semana. Está também afixado neste espaço as informações relativas às crianças: Constituição da Sala, Planeamento semanal, Horários; Mapa de Presenças; Mapa de Introdução de Alimentos, Mapa de Registo do Repouso, Alimentação, Função Intestinal e Urinária; Mapa da Entrega de Pertences e o Mapa de Recados Diários.



Figura 8 - Sala de Parque – Berçário

Relativamente à *sala de repouso* (figura 10) esta dispõe de oito berços e um móvel de arrumação de material. No teto podemos ver que existem pequenas casas suspensas por fio de náilon, sendo estas bastante usadas quando são balançadas para adormecer ou manter uma das crianças no período da sesta.



Figura 9 - Sala de Repouso - Berçário

O espaço e os equipamentos são todos de excelente qualidade, amplos, atraentes, confortáveis, serenos, e ao mesmo tempo estimulantes e desafiadores. Os materiais e o espaço estão em constante adaptação consoante as necessidades e interesses do grupo de crianças.

Planta da sala:

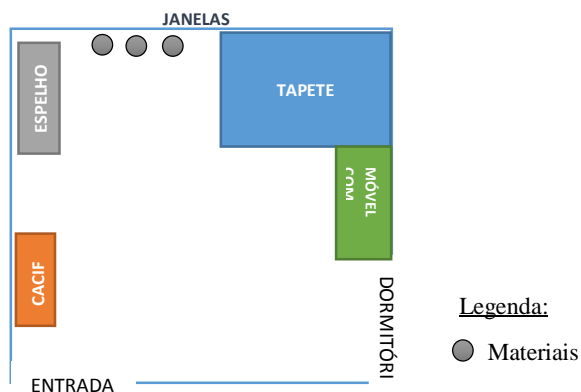



Figura 10 - Planta da sala (Berçário nº3)

## Organização do tempo e do grupo

A rotina é baseada no respeito pela individualidade (necessidades e interesses) de cada uma das crianças. Relativamente ao plano semanal, existem atividades fixas, tais como: expressão musical, saída ao exterior, entre outras, que se realizam em horário definido (Tabela 2 – p.46).

Tabela 2 - Exemplo de uma planificação do Berçário

	<b>Mestrado em Educação Pré-escolar</b> <b>Prática de Ensino Supervisionada em Creche</b> <i>Planificação Semanal - Projeção no Tempo</i>				Semana de 23 a 27 de Fevereiro  Visto: _____
	Colégio Fundação ALENTEJO		Educadora Cooperante: Ana Rodrigues		
Nome da Aluna: Maria Carolina Bettencourt Paixão - N.º 32676		Grupo de Crianças: Berçário			

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
7:30/9:00	Acolhimento no polivalente.	Acolhimento no polivalente.	Acolhimento no polivalente.	Acolhimento no polivalente.	Acolhimento no polivalente.
9:00/9:30	Acolhimento na sala;	Acolhimento na sala;	Acolhimento na sala;	Acolhimento na sala;	Acolhimento na sala;
9:30/10:30	Exploração livre dos espaços e materiais com o apoio e intervenção do adulto Reposo (quando necessário)	Exploração livre dos espaços e materiais com o apoio e intervenção do adulto Reposo (quando necessário)	Exploração livre dos espaços e materiais com o apoio e intervenção do adulto Reposo (quando necessário)	Exploração livre dos espaços e materiais com o apoio e intervenção do adulto Reposo (quando necessário)	Exploração livre dos espaços e materiais com o apoio e intervenção do adulto Reposo (quando necessário)
10:30/11:00	Exploração das fotografias da família	Exploração de luzes e sombras	Saída com a sala da educadora Joana Ramos (creche)	Expressão musical em conjunto com todas as salas da creche.	Visita à sala do Avô Materno da Carolina
11:00/11:45	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
11:45/12:00	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
12:00/13:30	Sesta	Sesta	Sesta	Sesta	Sesta
13:30/14:45	Exploração livre dos espaços com materiais com o apoio e intervenção do adulto	Exploração livre dos espaços com materiais com o apoio e intervenção do adulto	Exploração livre dos espaços com materiais com o apoio e intervenção do adulto	Exploração livre dos espaços com materiais com o apoio e intervenção do adulto	Exploração livre dos espaços com materiais com o apoio e intervenção do adulto
14:45/15:30	Lanche e Higiene	Lanche e Higiene	Lanche e Higiene	Lanche e Higiene	Lanche e Higiene
15:30/16:00	Continuação da exploração das fotografias da família.		Exploração das imagens dos animais com o respetivo som	Exploração de sacos sensoriais existentes na sala	
16:00/17:00	Reposo (quando necessário)	Reposo (quando necessário)	Reposo (quando necessário)	Reposo (quando necessário)	Reposo (quando necessário)
17:00/19:00	Exploração livre dos espaços com materiais com o apoio e intervenção do adulto; Reforço Alimentar	Exploração livre dos espaços com materiais com o apoio e intervenção do adulto; Reforço Alimentar	Exploração livre dos espaços com materiais com o apoio e intervenção do adulto; Reforço Alimentar	Exploração livre dos espaços com materiais com o apoio e intervenção do adulto; Reforço Alimentar	Exploração livre dos espaços com materiais com o apoio e intervenção do adulto; Reforço Alimentar
19:00/20:00	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

O acolhimento é iniciado no polivalente onde estão presentes uma das auxiliares de ação educativa de cada sala. A partir das 9:00 o acolhimento terá lugar na sala com a presença de cada educador e a auxiliar da sala que realizou o acolhimento no polivalente. Após a chegada da educadora à sala, a auxiliar de ação educativa transmite os recados individuais de cada uma das crianças, bem como as horas a que acordou e a qual a rotina das refeições que terá que fazer na escola, mais especificamente o reforço da manhã e o almoço.

Durante este momento, caso seja necessário, os bebés terão a oportunidade de descansar antes de iniciar a atividade. O mesmo pode acontecer quando está a decorrer a atividade, caso a criança sinta necessidade de descansar, sendo totalmente prioritário o bem-estar da criança.

Antes de iniciarmos as atividades o acolhimento é realizado na sala, sendo que neste momento estaremos a interagir com às crianças através de interações. As atividades da manhã decorrem entre as 10:30 até às 11:00. Posteriormente será dado o almoço individualmente a cada criança, na própria sala, em cadeira adaptadas, enquanto os restantes bebés estarão no

mesmo espaço a brincar com a supervisão da educadora ou de uma das auxiliares de ação educativa. O almoço é dado aos bebés consoante a hora a que comeram anteriormente, o que significa que os ritmos individuais das crianças são respeitados.

Após o almoço é realizada a higiene para que possam seguidamente dar início à sesta. Tal como observei na minha prática, quando uma criança dorme durante a manhã, esta acaba por neste período da sesta estar noutra sala do berçário, com uma auxiliar de ação educativa, para que na sala não faça algum barulho aos restantes bebés que estão a dormir.

Durante o período do almoço a primeira auxiliar vai almoçar ao meio-dia, ficando na sala eu, outra auxiliar e a educadora. Por vezes, caso estivesse tudo calmo, a educadora Ana acabava por ir almoçar um pouco mais cedo, ficando eu com uma das auxiliares até às 13:00h. Neste período por vezes era necessário estarem duas pessoas, para o caso de alguma criança estar acordada.

Às 13:00h por norma todas as crianças já se encontravam a dormir, ficando no dormitório apenas uma auxiliar. As 13:30h entrava a auxiliar que tinha saído ao meio-dia e a educadora cooperante caso saísse mais cedo, para que a auxiliar que esteve a dar apoio na sesta pudesse ir almoçar.

Às 14:30h quando eu entrava no período da tarde, a maioria das crianças já se encontravam acordadas, sendo este tempo designado de exploração livre dos espaços e materiais com o apoio e intervenção de um adulto.

Às 14:45/15:00 dávamos início à higiene e posteriormente ao lanche. Este era dado no mesmo modo do almoço. Seguidamente reuníamos todos no colchão para dar início a atividade planeada para a tarde. Esta atividade é planificada mais ao nível das explorações de materiais, leituras de histórias, lengalengas, canções, entre outras.

Seguidamente caso alguma criança necessitasse teria a oportunidade de descansar um pouco no dormitório, ficando uma de nós a supervisionar o repouso durante esta hora.

Das 16:00h às 17:00 a educadora Ana tinha designado no horário hora não letiva, regressando à sala de novo a partir das 17:00h. Eu maioritariamente dos dias ficava na sala durante este período, aproveitando para brincar e interagir com os bebés. Às 17:00 dava por terminado o meu dia de estágio. A educadora regressa à sala para dar algum apoio no reforço alimentar e na sesta, acabando por terminar a sua atividade por volta das 18:00h.

A partir desta hora as auxiliares que se encontram nas salas da valência de Creche, reúnem-se numa só sala ou no polivalente onde ficam a aguardar que os pais cheguem. Pelo que observei à exceção de duas crianças, os pais dos bebés que se encontravam na minha sala deixavam muito cedo os seus filhos na instituição, e acabavam por os ir buscar por volta das 19:00h, tendo sido por vezes difícil cruzar-me com os mesmos.

A organização do tempo é constituída pela rotina diária, uma vez que esta é planeada pelo educador e conhecida pelas crianças. Desta forma, são respeitados os tempos individuais, do grupo de crianças e do educador, contemplando de forma equilibrada os diversos ritmos e atividades, de forma a proporcionar aprendizagens significativas e diversificadas.

### **Ação mediadora do educador nas diversas situações**

A ação que o educador toma como mediador nos diversos momentos é fundamental. Desta forma, apresento a minha ação em cada um dos seguintes momentos:

- **Acolhimento:** neste momento eu procurei saudar as crianças bem como a família, tomando atenção de alguns recados que os pais traziam de casa. Estive disponível para dialogar e escutar qualquer partilha, receio, curiosidade que os pais possam partilhar.
- **Exploração livre pelos espaços e materiais:** neste momento as crianças tinham a oportunidade de explorar livremente os diferentes espaços da sala bem como os materiais, onde procurei estar a apoiar as mesmas interagindo e participando nestes pequenos momentos.
- **Repouso:** o repouso foi realizado conforme as necessidades de cada bebé.
- **Almoço e lanche:** este foi dado individualmente através de cadeiras adequadas.
- **Higiene:** este momento foi realizado na zona de higienização de forma individualizada. Durante a higiene procurei interagir com a criança através da vocalização da ação, dando a fralda ou algum objeto para que esta participe neste momento da rotina.

Uma vez que a rotina diária é contemplada por diversos momentos é importante que o educador planeie qual a sua ação. Desta forma, são sucessivas as interações que são acontecem desde que a criança entra até que sai da escola. Assim, considerei fundamental planificar a minha ação em cada um dos momentos da rotina diária.

## Interação com a família e comunidade

A interação com a família é feita frequentemente não só através do diálogo todos os dias, mas também, pelo caderno individual que cada bebé leva às sextas-feiras e trás na segunda-feira. Neste caderno são colocadas as fotografias das crianças e registados os momentos mais importantes no decorrer da semana, transmitindo aos pais não só o conhecimento das atividades por eles desenvolvidas, mas também, partilhar as aprendizagens que as crianças adquiriram. Este instrumento é uma grande forma de interação, partilha e de participação que é feita entre a família e o colégio. É desta forma que apelamos também aos pais para que após o fim-de-semana redijam acontecimentos ocorridos no contexto familiar, para que depois durante a semana a equipa educativa (educadora, auxiliares e a estagiária) possam abordar às crianças sobre o que foi por eles relatado. Conforme se pode observar no caderno de formação (M. C. Paixão, produção pessoal, 23 a 27 de fevereiro de 2015):

Esta semana, após a ausência da S. (0:8) por motivos de doença, os pais partilharam o interesse que a S. despertou ao jogar o jogo do “*cu-cu*”. *Quando apanhava um pano, esta escondia a cara, e ao destapar dizia: “A tá!”* (Partilha da Mãe da S.). Nesta pequena partilha os pais ilustraram este registo com algumas fotografias retiradas em casa, legendando as mesmas com expressões utilizadas pela S. Nesta semana vários foram os momentos em que a S. interagiu com as restantes crianças fazendo o jogo do “*cu-cu*”, despertando nos bebés o interesse pelo jogo através de várias interações.

Os pais e os educadores são os principais agentes na educação da criança, deste modo é importante que haja um contacto positivo entre a família com o educador e comunidade educativa, em prol de um desenvolvimento da criança na aquisição de competências e aprendizagens. A relação com as famílias é uma relação respeitosa, aberta, envolvente e participativa para que seja um apoio mutuo, em benefício da criança. É também importante deixar os pais sempre a vontade para que possam colocar questões sempre que achem necessário.

Ao longo da minha PES apercebi-me da excelente ligação que existe entre a educadora Ana com os pais. Desde o início que constei que existe uma enorme partilha de informações acerca das crianças, tanto da família como por parte da educadora. Na fase de adaptação da J. (0:5) posso realçar a forma como a educadora recebeu a família, ajudando-os em qualquer



momento, e possibilitando visitas ao colégio quando desejassem, criando e realçando deste modo o conceito de “porta aberta”.

No contexto onde desenvolvi a minha PES a interação com as famílias ocorria de variadas formas. No natal pedi aos pais que elaborassem e escrevessem uma frase sobre o que é o natal, numa bola de cartão, para que posteriormente pudéssemos colocar na árvore pintada pelas crianças; pedi a cada família que enviasse-nos fotografias para colocar como ficheiros de imagem na sala; através das mesmas criei um filme para uma das atividades realizada na sala em grande grupo; convidei os pais a participarem numa saída ao exterior, e por fim, convidei o avô da C. para uma sessão musical na nossa sala. Todos estes momentos contribuíram para uma melhoria na qualidade das interações adulto-criança, uma vez que é fundamental que o educador conheça a família para que possa conhecer posteriormente cada criança. É com base nos interesses e princípios da família que o educador vai respeitar e ajustar a sua prática a cada uma das crianças/família, para que as interações tenham uma maior qualidade.

### **Trabalho de equipa**

O trabalho da equipa educativa é cooperado, não só entre a educadora e as auxiliares de ação educativa, mas também entre as restantes salas da valência da Creche e de Jardim-de-Infância, através de conversas diárias de patilha de aprendizagens, emoções, de angústia, de dúvidas entre outras.

No decorrer da PES pude observar e vivenciar alguns destes momentos de cooperação e entreajuda: quando a educadora Ana esteve ausente por motivos de saúde a educadora Maria João, disponibilizou-se para nos ajudar, inclusive quando uma das crianças estava com febres altas esta demonstrou-se muito presente e ajudando-nos a tratar das restantes crianças, abdicando da sua hora do almoço. Durante a sesta da Creche também acabava por serem elas a pedir-nos ajuda para que ficássemos com alguma criança que não fosse dormir naquele momento.

Desta forma, é visível que o trabalho em equipa é um processo interativo, que faz parte do processo de aprendizagem através de um clima de apoio e respeito mútuo (Hohmann & Weikart, 2004). Na PES presenciei todo o trabalho em equipa que foi desenvolvido entre a educadora Ana, com a auxiliar Núria, a auxiliar Alexandra, e a estagiária Carolina (eu), tendo sido fundamental para a promoção de um bom ambiente entre os adultos; crianças e adulto-

criança, permitindo que as crianças desenvolvam uma boa aprendizagem, com base em experiências diversificadas para promover o seu desenvolvimento. O trabalho em equipa desenvolvido foi positivo, havendo sempre colaboração e cooperação na vida da sala. A educadora Ana auxiliou-me em toda a minha prática, aconselhando-me, valorizando e dar sugestões para o melhoramento da minha ação como futura educadora. O apoio das duas auxiliares, Núria e Alexandra, foi para mim muito importante, ajudando-me diversas vezes em alguns momentos, como por exemplo: dar apoio de colo a um dos bebés que não era capaz de se sentar numa cadeira, enquanto estas estavam ocupadas, entre outros.

Ao longo da PES também senti o apoio de toda a comunidade educativa pelo facto terem proposto algumas atividades e saídas ao exterior com todas as salas da valência de Creche, e o facto de estas terem colaborado para o sucesso das mesmas.

### **5.3. Caracterização do contexto de Jardim-de-Infância**

O educador na sua prática tem que seguir um conjunto de objetivos pelos quais se orienta e que pretende alcançar, tal como um modelo pedagógico que orienta e conduz a prática pedagógica. A educadora Alexandra orienta a sua prática tendo por base a Lei-Quadro, sustentadas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e as Metas de Aprendizagem.

Tendo por base todos estes princípios gerais e objetivos pedagógicos que surgem no Projeto Curricular de Sala, a educadora Alexandra não segue na totalidade nenhuma metodologia, tendo na sua prática linhas gerais que se enquadram no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM), e a metodologia por trabalho projeto sendo esta uma das preferências da instituição.

Considero que o facto de o grupo ser bastante ativo, com faixas etárias entre os três e os cinco anos, é fundamental encorajar o grupo para a criação de laços entre si, deste modo, é importante que se conheçam uns aos outros. Através da história pessoal de cada um, aquilo que cada criança sabe sobre si, é o ponto de partida para serem criadas aprendizagens diversificadas e com sentido.

## Caracterização do grupo

O grupo é constituído por vinte e duas crianças, sendo este um grupo heterogéneo, composto por cinco crianças com três anos; nove crianças com quatro anos, e nove crianças com cinco anos. Relativamente ao género, existem desaseis rapazes e seis raparigas.

Este é um grupo muito ativo com vários interesses, todos eles diversificados, exigente, estando sempre a pedir cada vez mais. O grupo deseja saber cada vez mais sobre o que nos rodeia, permitiu-me repensar constantemente a prática pedagógica, colocando deste modo, à procura de novos interesses e atividades consoante o gosto das crianças. É importante não esquecer a segurança e o bem-estar de cada uma destas crianças, para isto, foi fundamental a criação de uma rotina estável. Com esta rotina permitiu-nos que as crianças consigam antecipar os acontecimentos e realizar as tarefas diárias de forma autónoma e independente. A rotina diária nesta sala tem momentos fixos, tais como: acolhimento; a reunião da manhã, onde é realizado o plano do dia; o momento das comunicações; o almoço; o lanche e o balanço e a avaliação do dia.

A educadora Alexandra no Projeto Curricular de Sala deu continuidade a uma atividade implementada no ano anterior, denominada de *conversas em torno de um livro*. Com estas conversas a educadora pretende dar relevância a alguns livros que as crianças trazem de casa para a escola. Com a ajuda do adulto, estas apresentam o seu livro e respondem a questões colocadas pelos colegas. Estes momentos são realizados em torno dos conhecimentos já adquiridos pelas crianças, fazendo deste modo sentido para elas próprias. Durante a minha prática pude vivenciar este momento, tendo a oportunidade de dar continuidade ao mesmo. Por norma os livros eram apresentados na reunião da manhã onde se iria proceder a apresentação do mesmo, e posteriormente antes do almoço ou durante a tarde, reuníamos em grande grupo para pudéssemos dar início à leitura da história.

Ao longo deste ano as crianças conseguiram centrar as aprendizagens do grupo num trabalho que permitiu desenvolver o sentido de partilha e cooperação, com o cumprimento de regras estipuladas no início do ano pelas crianças, tais como: o respeito pelo outro, o reconhecimento de si próprio como elemento da sociedade, e o interesse pela cultura (através de visitas aos museus, património da cidade, entre outros).

De um modo geral o grupo demonstra interesse pelo espaço da sala, gostando muito de brincar nas diversas áreas da sala, o que me levou diversas vezes à planificação para a

dinamização das mesmas; assim como também demonstraram interesse por trabalhos baseados em interesses individuais de cada uma das crianças.

Os dois espaços exteriores da instituição são das áreas comuns no qual eles demonstram muito interesse, para tal, planifiquei momentos de exploração livre nestes mesmos espaços, permitindo-lhes que jogasse à bola; andassem de baloiço; entre outras propostas que surgiam no momento pelas próprias crianças. Durante a minha prática pude observar que o grupo tem um enorme interesse nos momentos das comunicações, através da apresentação dos trabalhos/produções, assim como também tomarem consciência do trabalho realizado pelas outras crianças. Outro aspeto que considero bastante relevante é o enorme espírito de entreatajuda e cooperação que demonstram ao longo do período em que estive a estagiar na sala. Na maior parte das minhas reflexões semanais, contidas no caderno de formação, valorizo a cooperação que existe entre eles promovendo deste modo o sucesso de todos para uma boa aprendizagem.

As crianças são capazes de planificarem de acordo com os seus interesses; refletem sobre as planificações através dos vários momentos em grande grupo ao longo do dia; tomam consciência da ação e auto se avaliam; comunicam sempre que achem necessário, dando não só a conhecer o seu trabalho ao grupo e a educadora, como também a toda a comunidade educativa, como pude observar na apresentação do trabalho por projeto.

É importante referir que o desenvolvimento da criança e a aquisição de conhecimentos deve ser feita de acordo com uma abordagem integradora e globalizante das diferentes áreas e não como a aquisição de conhecimentos estanques associados a cada uma das áreas (M. E 1997).

### **Organização do espaço e materiais**

Considero que o principal objetivo na organização do espaço da sala é transmitir a sensação de ser acolhedor e calmo para proporcionar as crianças, família e comunidade educativa o bem-estar e a segurança. No que refere a dimensão estética na sala estão presentes várias produções das crianças, para que estas reconheçam e identifiquem o espaço como seu. A sala tem bastante luminosidade para que as crianças possam ter contacto visual com o mundo que as rodeia, em prol de uma boa aprendizagem rica e diversificada.

É importante que o educador tenha consciência que apesar da diversidade dos materiais e equipamentos dispostos na sala, estes tem que facilitar o acesso das crianças para que estas possam aprender (M.E, 1997). Desta forma ao longo da minha prática de Ensino Supervisionado, em conjunto com a educadora, criamos um espaço acolhedor, organizado e promotor para uma boa aprendizagem. Observei também que as crianças conhecem e dominam o espaço demonstrando facilidade na procura de algo que necessitem.

À entrada da Sala existem cacifos individualizados (figura 13) devidamente identificados. Esta identificação é feita através de retratos faciais desenhados pelas crianças, bem como o nome de cada uma delas. Na porta, segundo uma atividade proposta pelas mesmas, cada uma delas têm uma caixa do correio, onde os familiares e amigos podem enviar postais. Ao chegarem à escola os mesmos são colocados na caixa a que correspondem, e posteriormente a criança com a ajuda de um adulto lê-lo em grupo para os colegas. Posteriormente são afixados na porta de entrada da sala (Figura 12).



Figura 11 - Entrada da sala de Jardim-de-Infância



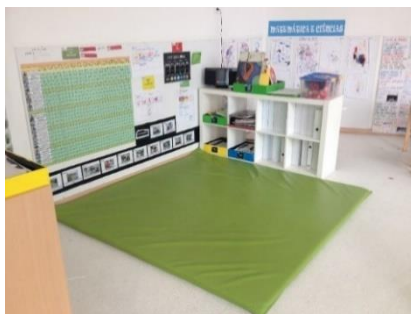
Figura 12 - Cacifos da sala de Jardim-de-Infância

A organização do espaço e materiais tal como referido ao longo do relatório é importante que esta seja realizada em conjunto com as crianças, com base nos seus interesses e necessidades. Ao longo da PES foi visível que as mesmas conheciam bem o espaço e o material estava acessível para que as crianças pudessem explorar de forma autónoma.



- Área de leitura e de encontro:

Neste espaço as crianças reúnem-se em grande grupo, onde podem apresentar aos colegas as suas próprias produções. É também um local, onde a criança individualmente pode dedicar tempo para ler um livro ou até mesmo, conversar com um colega. Esta área é também dedicada à necessidade de silêncio e descanso por parte de qualquer criança. O espaço é composto por uma biblioteca, que tem ao dispor diferentes livros de vários temas e assuntos que podem ser consultados consoante o interesse das crianças. (figura 15)



*Figura 14 -Área de leitura e de encontro*

- Área da matemática e ciências:

Esta área está relacionada com o conhecimento do mundo e com a matemática. Têm ao dispor das crianças vários materiais diversificados, tais como: blocos lógicos; barras de diferentes cores e tamanho; sólidos geométricos; lupas; caleidoscópios; frascos, números, imagens e jogos relacionados com o domínio da matemática. Nesta área as crianças têm a possibilidade de consultar livros relacionados com o conhecimento do mundo. As crianças registam as diferentes experiências que realizam e aprendem a fazer. É uma área de exploração e jogo, individual ou em grupo. (Figura 16)



*Figura 15 - Área da matemática e das ciências*

- Área da Leitura e da Escrita:

Esta área contempla a leitura de livros, uma vez que é composta pela biblioteca da sala; com o apoio de uma mesa e do colchão, permitindo que todas as crianças possam ler e escrever livremente. As crianças têm disponíveis letras, palavras, dicionário de imagens, adivinhas, lengalengas, sendo alguns destes materiais explorado em contexto de sala. Nos cadernos individuais as crianças podem escrever ou desenhar algo que para elas seja significativo. Neste espaço encontram-se canetas, lápis, réguas, borrachas entre outros materiais necessários à leitura e à abordagem à escrita. (Figura 17)



*Figura 16 - Área da Leitura e da escrita*

- Área dos Jogos:

Espaço dedicado aos jogos para as crianças poderem realizar puzzles de diferentes tamanhos, assim como fazer jogos de encaixe, dominós, jogos de memória, jogos de grupo e jogos individuais. Um espaço composto por meses de diferentes jogos.

- Área da expressão plástica:

Esta área permite que as crianças tenham ao seu alcance uma variedade de materiais, com diversas texturas, tamanhos, cores e formas. Com esta diversidade podem realizar recorte e colagem, assim como desenhos, e pinturas em diferentes materiais: modelagem, tecelagem, esculturas, entre outros.



As crianças utilizam muitas vezes o barro, a massa de cor, a plasticina e a pasta de moldar para construírem esculturas em várias dimensões. (Figura 18 e 19)



Figura 18 - Área da Expressão Plástica



Figura 17 - Móvel de apoio a expressão plástica

- Área do jogo simbólico (faz-de-conta):

Neste espaço as crianças tem uma cozinha, e uma mercearia com vários utensílios: roupas, sapatos, bijutarias, bonecos, uma mesa que utilizam geralmente para brincar ao jogo simbólico (figura 20).



Figura 19 - Área do Jogo Simbólico

- Área da garagem e construção:

Esta área é composta por uma mesa de ferramentas, legos de diferentes dimensões, uma garagem e diferentes tipos de carros. Permite às crianças que utilizem a sua imaginação para construírem diversas figuras ao seu gosto, e de acordo com os seus interesses. Neste espaço costumam brincar em pequeno grupo, estabelecendo desta forma interações mais ricas. (Figura 21).



Figura 20 - Área da garagem e construções

Ao longo da PES a organização do espaço e materiais eram planeados e equipados com materiais autênticos potencializadores de aprendizagem. Assim, é importante que este seja flexível para que possa corresponder a todas os interesses e necessidades das crianças de forma a promover o progresso do desenvolvimento da criança a nível físico, competências cognitivas, comunicação e interações sociais. O facto de o espaço e os materiais serem significativos para as crianças, potenciam interações constantes entre as mesmas.


### **Organização do tempo e do grupo**

Considero que a rotina diária é fundamental para um grupo de crianças. Elas próprias podem e devem antecipar e prever ao longo do tempo as suas próprias rotinas, fazendo esta parte da aprendizagem e assimilação dos tempos em grande ou em pequeno grupo, em contexto de sala. A rotina deve ser planeada com o grupo, de forma, a fazer-lhes sentido para os mesmos e a permitir que as crianças se sintam envolvidas na vida diária da sala.

Hohmann e Weikart (2004) referem que a rotina diária permite que a criança consiga, elaborar, tomar decisões e resolver problemas conforme as diversas situações que lhe vão surgindo, uma vez que esta proporciona um enquadramento das propostas que serve de apoio às crianças conforme os seus interesses e necessidades.

Na minha prática em Jardim-de-Infância verifiquei que a rotina semanal era modificada/ajustada consoante às necessidades e propostas das crianças. Quase no final da minha PES, a instituição CFA devido à necessidades do próprio colégio como forma de dar resposta a todas as crianças, a mesma teve que reajustar o horário do almoço em tornos para cada uma das valências.

Tabela 3 - Exemplo de uma planificação do Jardim-de-Infância

	<b>Mestrado em Educação Pré-escolar</b> <b>Prática de Ensino Supervisionada em Jardim-de-infância</b> <i>Planificação Semanal – Projeção no Tempo</i>		Semana de 4 a 8 de Maio
	<b>Colégio Fundação Alentejo</b>		Visto: _____
	Educadora Cooperante: Alexandra Mavioso Nome da Aluna: Maria Carolina Bettencourt Paixão - N.º 32676      Grupo de Crianças: Heterogéneo		

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
7:30/9:45	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
9:45/10:30	Plano do dia Novidades do fim-de-semana Quero mostrar/contar ou escrever Reforço Alimentar	Plano do dia Quero mostrar/contar ou escrever Reforço Alimentar	Plano do dia Quero mostrar/contar ou escrever Reforço Alimentar	Plano do dia Quero mostrar/contar ou escrever Reforço Alimentar	Plano do dia Quero mostrar/contar ou escrever Reforço Alimentar
10:30/11:00	Cartões dos números – jogo Massa de cor (Rosa e roxa) Continuação do registo das novidades Comunicações	Pintura de formas geométricas com esponja. Construção das pistas de carros para a área das construções. Experiência – “Mensagens misteriosas” Comunicações	Obra de arte sobre relógios – Pintor Dali Construção de legos – Maior e menor Experiência do Pega mostro.	Saída ao exterior – Visita ao Museu do Relógio Elaboração do registo da visita	Reunião de Conselho Construção de um painel de corações
11:00/11:45	Expressão de físico-motora	Expressão Musical	Comunicações	Registo da saída	Pintura com lápis de cera
12:00/13:00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
12:00/13:30	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
14:30/15:00	Experiência do balão (através da elasticidade)		Exploração da palavra “tempo”	Experiência da lava	
15:00/15:30	Lanche		Lanche	Lanche	
15:30/16:00	Leitura de uma história Conversa acerca da mesma e partilha de experiências das crianças.		Dinamização da Área das construções	Recreio	
16:00/16:30	Trabalho no projeto sobre o chocolate		Trabalho no projeto sobre o chocolate	Jogo no pavilhão – Jogo da moeda	
16:30/17:00	Avaliação do plano do dia Brincadeira nas áreas da sala		Avaliação do plano do dia Brincadeira nas áreas da sala	Avaliação do plano do dia Brincadeira nas áreas da sala	
17:00/20:00	Recreio Saída		Recreio Saída	Recreio Saída	

O acolhimento é iniciado na sala a partir das 9:00h pela educadora cooperante. Durante este momento as crianças brincam pelas diversas áreas da sala. Durante o acolhimento estará ao dispor das crianças o mapa onde as crianças poderão inscrever para “*contar, mostrar e escrever*” algo que tragam de casa e queiram partilhar com o grupo. No acolhimento à medida que as crianças vão chegando com algo que queiram partilhar, eu através do diálogo dou apoio as mesmas, pedindo que se inscrevam para que possam tomar consciência e responsabilidade da ação. As crianças que não se inscreverem não terão a possibilidade de apresentar nessa manhã, para que possam tomar consciência da responsabilidade da ação.

Após o acolhimento a partir das 10:00h iniciamos a reunião da manhã com a concretização do plano do dia. Neste plano planeamos as atividades para o dia. Seguidamente caso alguma criança se tenha inscrito durante o acolhimento, irá mostrar aos colegas o que trouxe de casa explicando o mesmo. Caso queira, a criança poderá fazer o registo escrito do que mostrou, ficando este ao critério da mesma.

Como se pode verificar na tabela 3, todas as manhãs é realizada a reunião de conselho onde se fala sobre diferentes acontecimentos, assuntos pertinentes que alguma criança queira abordar. É neste momento que se realiza o plano do dia, onde as crianças decidem o que querem fazer, a forma como desejam realizar e com quem.

É proporcionado às crianças ao longo do dia a oportunidade de brincarem em diversas áreas da sala, para além disso utilizam a metodologia de projeto para encontrar resposta às suas questões. Esta metodologia é bastante importante, uma vez que é através dos projetos que cada criança pode dar voz ao que já sabe, e ao que deseja saber, levando o restante grupo a pensar e refletir sobre a forma como chegar às diferentes respostas.

No final da manhã realiza-se o momento das comunicações, sendo este bastante enriquecedor. Cada grupo pode apresentar o trabalho que esteve a realizar ao longo da manhã. O diálogo que vai ocorrendo neste momento deixa as crianças mais disponíveis e resilientes face a si mesmas e ao grupo, estando estas mais a vontade para que as interações possam existir de forma livre e espontânea. Desta forma, são encontradas estratégias para resolver os problemas e dialogam e interagem sem constrangimentos.

Devido a alteração da rotina na valência do Jardim-de-Infância, no que diz respeito à hora do almoço, a educadora cooperante irá almoçar ao meio-dia e regressará à sala às 13:00h para apoiar e almoçar em conjunto com as crianças. Durante esta hora de almoço da educadora as crianças estarão a ser supervisionadas pela auxiliar, enquanto brincam livremente pelas áreas da sala.

Após o almoço regressam para a sala onde darão continuidade ao planeamento. Neste momento enquanto são preparadas as crianças para a sesta, a auxiliar Patrícia estará a apoiar no momento da higiene na casa de banho.

Às 15:00h cerca de dez crianças que dormirem a sesta regressam a sala para seguirem todos juntos para o lanche no refeitório da instituição. Após o lanche, caso as condições meteorológicas permitam as crianças irão brincar para o recreio até às 16:00h.

No final do dia é avaliado o plano do dia e completamos o diário, onde se percebe o que fizemos, o que queremos fazer, e o que ainda falta acabar, com o objetivo de colocar metas futuras para o nosso trabalho e desenvolver expectativas. A avaliação do diário é feita no final da semana.

As segundas-feiras, às 10:00h existem as aulas de expressão motora com o Professor Vasco, e às terças-feiras a mesma hora, é o tempo das aulas de expressão musical com a Professora Adenilda, onde as crianças gostam de desenvolver o seu gosto pela música, cantar e dançar

Na quarta-feira ou sexta-feira (mediante o horário a realizar pela auxiliar de ação educativa) há uma saída ao exterior que permite visitar o local acordado com as crianças, e que vai de encontro aos próprios interesses do grupo em questão. Este pode ser ou não alterado consoante o estado do tempo, tendo já assistido nas minhas intervenções a saídas ao exterior com casacos, galochas e guarda-chuvas, não impedindo a saída ao exterior.

Nas sextas-feiras ao contrário do que é sugerido pelo modelo curricular do MEM, a reunião de conselho é realizada da parte da manhã no primeiro momento em grande grupo. Ainda na parte da manhã as crianças arrumam os seus trabalhos e escolhem as produções que querem expor na sala. Da parte da tarde em conjunto com todas as salas de Jardim-de-Infância as educadoras, propuseram-se em conjunto, reunirem-se no polivalente ou na biblioteca para a visualização de um filme.

Durante a componente letiva o grupo pode-se organizar de diversas formas: atividades em grande grupo, em pequeno grupo, a pares ou individuais. O tempo é composto por diferentes ritmos e tipos de atividades conforme as situações. Estes momentos como referi anteriormente podem ser a pares, em pequeno grupo e grande grupo, permitindo que as aprendizagens sejam diversificadas conforme as áreas de conteúdo (M. E, 1997).

A organização do grupo em diversos momentos proporciona uma boa gestão e uma aprendizagem mais enriquecedora. No entanto, esta organização está sujeita à prática de cada educador, segundo a metodologia utilizada. Algumas das propostas concebidas pelo plano do dia, incidiam em momentos de pequeno grupo, grande grupo novamente, e individuais sendo estes ajustados de acordo com os interesses e necessidades das crianças.

Como referi na organização do tempo e do grupo na valência de creche, a ação que o educador toma como mediador nos diversos momentos é fundamental. Desta forma, apresento a minha ação em cada um dos seguintes momentos:

- **Acolhimento:** neste momento eu procuro saudar as crianças bem como a família. Caso alguma criança tenha trazido algo de casa, através do diálogo incentivo para que a criança se inscreva, para que possa partilhar com o restante grupo o que trouxe para mostrar.
- **Elaboração do plano do dia:** neste momento em que se concretiza a elaboração do plano do dia, incentivo as crianças a planificarem o seu próprio dia, apesar de levar para a sala algumas das propostas dadas por eles através do preenchimento do diário e da reunião de

conselho. O plano é preenchido por mim através do diálogo com as crianças. No final da reunião da manhã uma das crianças ilustra e afixa o plano.

- **“Contar, escrever e mostrar”:** neste momento cada criança que se inscreveu irá partilhar com o grupo o motivo por o qual se inscreveu durante o acolhimento. A criança que apresenta falará um pouco acerca do que trouxe, referindo o porquê de ter trazido, a sua importância, entre outras aspetos que a mesma queira referir. Eu e o restante grupo escutaremos com atenção o que nós mostram, colocando alguma questão se necessário.

- **Propostas de tarefas:** conforme o que foi preenchido no plano do dia, as crianças encontram-se divididas em pequenos grupos pelas áreas da sala. O meu papel como educadora é orientar todos os trabalhos, e posteriormente se cada criança necessitar dar um apoio individualizado, de modo a corresponder a ajuda pedida. Durante as propostas estou a observar os grupos de forma atenta.

- **Propostas nas áreas:** no que diz respeito às áreas o papel do educador é interagir e participar nas brincadeiras das crianças, para que potencialize novas aprendizagens. Neste momento primeiramente observo as interações que existem, e seguidamente ao participar potencio a aprendizagem da mesma com base no conhecimento que esta já tem adquirido.

- **Momentos de histórias e lengalengas:** em cada um destes momentos em que tenho a oportunidade de ler uma história ou lengalenga. Neste momento tentava sempre contar de forma expressiva e diversificar o modo como levava a história, como por exemplo: a utilização do computador através da digitalização da história, o uso da televisão como reprodução da mesma, bem como alguns acessórios que dinamizassem estes momentos, dando uma maior expressividade à história. Por vezes, o grupo convidava um pai/mãe para que viesse até à sala dinamizar um destes momentos através de leituras de histórias e lengalengas.

- **Avaliação do plano do dia:** neste momento como educadora pretendi ouvir as crianças acerca do trabalho desenvolvido, para que possam avaliar o que foi feito, o que ficou por fazer e o que não fizeram. É importante que sejam as crianças a orientar todo o momento. Para tal, é crucial a nossa atenção para qualquer intervenção que seja necessária.

- **Almoço e lanche:** estes momentos são concebidos no refeitório da instituição, em que as crianças demonstram ser bastante autónomas. Contudo é importante que o educador partilhe o mesmo tempo de refeições com o grupo.

- **Reunião de Conselho:** como educadora o papel que realizei foi de mediadora do diálogo entre as crianças, ou seja, na resolução de algum conflito devendo orientar o discurso e o diálogo existente entre as crianças, intervindo de um modo direto para que as crianças consiga chegar a um consenso. Este momento é muito importante para as crianças, é onde elas tomam consciência dos aspetos positivos e negativos que tiveram ao longo da semana. Inicialmente o educador começa por ler cada coluna do diário (instrumento de pilotagem). Seguidamente, de forma ordenada e com solenidade, as crianças discutem os “juízos negativos”, de modo a dar a palavra a cada um dos implicados, tendo como objetivo clarificar as posições, evitando o julgamento aplaudindo as pessoas que foram implicadas de forma negativa. O educador tem o papel de orientar o grupo para que se possa tomar consciência dos acontecimentos significativos e orienta-los para sugestões de compromisso a assumir, agendando ações para a semana seguinte (segunda-feira). (Niza, S. 2007).

Segundo Niza (2007, p. 156) é com base nos chamados “juízos negativos” que se constroem as regras de convivência, que constituem as listas de decisões tomadas em conselho e que serão afixadas na parede enquanto leis do grupo, a seguir democraticamente e só revogáveis em conselho. É nas reuniões em conselho às sextas-feiras que são avaliadas as responsabilidades assumidas semanalmente, a partir de uma sessão de planeamento das segundas-feiras. Por fim, o conselho tem que ser dinâmico e curto de modo a sustentar o interesse do grupo, sendo este muito diversificado.

No decorrer da PES na valência de jardim-de-infância, o facto de o grupo ser heterogéneo, pude constatar que a interação criança-criança é de extrema importância, sendo que é de valorizar os diversos momentos de diferentes de desenvolvimento e com saberes distintos, que potenciam o desenvolvimento e a aprendizagem. O momento que elogio para comprovar esta afirmação foi o trabalho por projeto, em que o trabalho entre pares e pequeno grupo foi potenciador de diversas interações que contribuiram para a aprendizagem de todas as crianças. Desta forma, o meu papel como educadora é dar apoio através da transmissão de confiança, apoiando e desenvolvendo normas e regras que estimulem o sentido de presença do grupo.

Outro momento que considero que seja fundamental é a organização de uma rotina diária, em que deve respeitar os diferentes ritmos das crianças, através de diferentes formas (individuais, pequenos grupos e grande grupo), potenciando assim diferentes experiências ao nível emocional, cultural e de cognição, uma vez que existe uma forte relação entre o espaço e o tempo potenciando uma aprendizagem de qualidade. Esta relação entre o tempo e o grupo

funcionam em conjunto uma vez que o tempo depende das experiências e oportunidades educativas proporcionadas pelo espaço, adequando-as as características do grupo e necessidades das crianças. Desta forma, procurei refletir sobre as potencialidades educativas, através da planificação, avaliando cada atividade posteriormente, para que compreende-se a forma como esta contribuiu para a educação, interação e aprendizagem das crianças.

### **Interações com a família e comunidade**

A interação com a família é crucial no desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Como já foi referido na organização do tempo, existe um momentos em que estes podem colaborar através de atividades desenvolvidas pela família ou pela comunidade.

Durante as minhas observações foi notório que existe uma relação muito favorável com as famílias das crianças, através: do diálogo que é realizado na entrada e saída das crianças; de “parcerias” com os pais através das saídas ao exterior, através de visitas ao local de emprego de um familiar; de diversas sessões dentro da própria sala: sessão sobre a linguagem e colocação da voz; confeção de biscoitos; leituras de histórias; elaboração de uma entrevista a uma pediatra (Susana, mãe da S.) no âmbito do projeto sobre o chocolate e a criação de um vulcão em gesso. Todas estas participações da família contribuem para a promoção e sucesso da aprendizagem das crianças, mas também para a envolvimento das famílias na mesma.

Enquanto desenvolvi a minha prática pude observar a excelente relação que existe entre a educadora Alexandra com as famílias, havendo deste modo, uma partilha constante sobre as crianças. O grupo de pais da sala demonstraram-se disponíveis e interesse no desenvolvimento de competências dos seus filhos. Todas as famílias com o qual tive o privilégio de contactar demonstraram-se bastante afáveis ao meu trabalho desenvolvido no contexto, participando em todas as atividades que lhes propus. O contacto que criei com elas foi fundamental, não só para as famílias e para as crianças, mas também para mim permitindo-me uma maior segurança.

Um dos diversos momentos que pretendo realçar foi a partilha de uma mãe. Durante o acolhimento esta veio-me pessoalmente agradecer pelo facto de ter dado um apoio mais individualizado ao filho, uma vez que este tinha contado em casa a atividade que tínhamos elaborado em conjunto e o gosto que ele tinha sentido por o acompanhar naquele momento.



Para mim, este momento e o diálogo com a família foi muito importante, para além de sentir um enorme gosto pelas palavras ditas pela mãe, o facto de a criança ter partilhado este momento em casa significa que a aprendizagem foi significativa para a criança e promotora de aprendizagens futuras.

Quanto à comunidade para além da mais-valia que a instituição tem na sua localização, esta é valorizada pela proximidade ao jardim publico, o que possibilita várias idas ao parque infantil, à mata; ao jardim ver alguns animais que lá existem, brincar livremente na relva, bem como o fácil acesso à ludoteca. Assim sendo, segundo o Projeto Curricular de Sala, a educadora pretende dar continuidade a projetos relacionados com algumas instituições de Évora: Fórum Eugénio d’Almeida; Museu de Évora; Biblioteca Pública; Museu da água; Museu do Relógio, Teatro Garcia de Resende; Casa da Balança, entre outros locais de interesse na cidade. Ao longo do meu estágio pude concretizar várias visitas a estas instituições da cidade de Évora, promovendo deste modo aprendizagens às crianças. Realço duas visitas que realizamos no mês de Maio no qual as crianças demonstraram um enorme interesse: a visita ao Museu do Relógio, tendo sido a primeira vez que o grupo visitou as instalações do museu e pode observar relógios de várias épocas, tendo sido os relógios de Cucu que lhes suscitaram um maior interesse; e a visita ao Fórum Eugénio d’Almeida onde puderam ver e construir eles próprios a sua exposição, através da exposição “A Haver”.

A participação ativa de toda a comunidade educativa é fundamental para a cooperação existente entre as diferentes salas, assim como as diferentes visitas de estudo que enriquecem o cenário educativo e valorizam as aprendizagens das crianças tomando estes momentos mais significativos.

Em suma, como profissional tenho consciência da importância do contacto com a família e a comunidade, sendo promotor do desenvolvimento das crianças. Par tal, segundo as (M.E.,1997) “encontrar os meios mais adequados de promover a sua participação implica uma reflexão por parte do educador e da equipa sobre o nível e formas de participação desejáveis e as iniciativas a desenvolver, num processo que vai sendo corrigido e ajustado de acordo com a avaliação realizada.” (p.46)

## **Trabalho em equipa**

Na valência de Jardim-de-Infância o trabalho de equipa é cooperado, não só entre a educadora e a auxiliar de ação educativa, mas também com toda a equipa pedagógica da instituição e as famílias, sendo o principal objetivo o bem-estar e o sucesso das aprendizagens das crianças. Todos os dias as educadoras e professoras do 1ºciclo partilham experiências, vivências e aprendizagens de modo a proporcionar o espírito de cooperação e entreajuda.

Como na Creche o mesmo acontece no Jardim-de-infância, semanalmente são organizadas atividades entre as várias salas. Nesta valência as educadoras procuram planificar uma tarde para a visualização de um filme no polivalente, sendo as sextas-feiras à tarde o dia destinado.

Durante a minha prática através de uma atividade planeada no recreio em que consistia na lavagem de bonecas e objetos da área do faz-de-conta, tendo sido a mesma desenvolvida num espaço comum da instituição, uma vez que o 1ºciclo encontrava-se na hora do recreio, proporcionei tanto a sala de jardim-de-infância onde estou a estagiar, bem como ao 1ºciclo a interação entre as crianças promovendo deste modo novas aprendizagens.

O trabalho em equipa desenvolvido na presente sala foi positivo, tendo havido colaboração e cooperação na vida da sala. Houve alguns momentos em que senti insegurança nas propostas que estava a realizar, mais propriamente no projeto do chocolate, sendo a primeira vez que estava a desenvolver esta metodologia. Noutros momentos do meu estágio principalmente no início a educadora Alexandra auxiliou-me, aconselhando-me, valorizando e dando sugestões para o melhoramento da minha ação como futura educadora.

Em suma, senti o apoio de toda a comunidade educativa pelo facto de ter proposto algumas atividades em conjunto com outras salas, e o facto de estas terem aderido sem qualquer hesitação: atividade conjunta com a sala de creche da educadora Joana Ramos; senti apoio do pessoal docente e não docente para a concretização de algumas atividades: dinamização da área do faz-de-conta através da colaboração do Zé na angariação de material para a elaboração da máquina registadora.

## **6. Dimensão investigativa da PES**

No decorrer da constante análise e reflexão ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em Creche e Jardim-de-Infância, prolongando-se essa postura após finalizar o estágio, e com base nas reflexões semanais e as planificações, surgiu a necessidade de alteração da temática do relatório da PES. Inicialmente esta incidia na interação escola-família, tendo sido alterada para interação adulto-criança. Durante todo o estágio surgiram diversas preocupações, inseguranças e dúvidas. Todos estes sentimentos fizeram repensar na minha prática de forma a adequar a ação educativa a cada contexto e a cada grupo. Assim, ao começar a preparar o tema inicial, dei-me conta que para o sucesso da interação escola-família se tornava imprescindível para perceber como a criança interagia com o adulto. Surgiu deste modo a nova temática, mais abrangente mas que também pode ser encarda como uma base de estudo para a compreensão da interação escola-família, tendo a criança com ponto central do processo.

Outro aspeto que me ajudou a escolher esta nova temática foi ter constatado ao longo da minha prática a importância da organização do ambiente educativo, como forma de potenciar a interação adulto-criança, como pode ser evidenciado nas reflexões contidas no caderno de formação. A organização do ambiente educativo era refletida e/ou dialogada diariamente na dinâmica de grupo, sendo a minha preocupação a promoção de uma aprendizagem de qualidade e a promoção da interação adulto criança mas também entre as crianças.

Durante a PES e considerando que a profissão do educador remete para uma constante evolução, questionamento e reflexão no sentido de procurar respostas para adequar a sua ação e comportamento no contexto educativo onde está inserido, procurei sempre refletir de forma a responder às minhas dúvidas, inseguranças e preocupações

Todo o trabalho desenvolvido segue uma linha de professor-investigador, através de um processo de investigação-ação, como forma de orientar uma prática pedagógica de qualidade. O educador ao longo da sua ação educativa tem como objetivo intervir de uma forma global, completa e interligada. É por causa desta abrangência que o educador não se pode limitar à sua prática, sendo por isso muito importante o questionamento e a reflexão para encontrar para cada contexto, grupo e criança o verdadeiro sentido da ação educativa.

Segundo Alarcão (2000) “ser professor investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona (...).

Ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação de problemática, se questionar intencionalmente e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução.” (p.6) Desta forma, a autora defende que a nossa intervenção como educadores implica diariamente uma postura de questionamento e reflexão a cada momento na nossa ação educativa como profissionais, sendo esta educação de qualidade e de inovação.

Para que seja concebido este trabalho de investigação-ação, o educador deverá consolidar a sua prática na sala com a sua própria investigação, em prol de um melhoramento na sua ação pedagógica. Ponte (2000) enumera quatro momentos numa investigação: formulação do problema/questões a estudar; recolha de elementos/dados para dar resposta ao problema; interpretação da recolha para retirar conclusões e por fim, a divulgação das conclusões e resultados.

Desta forma, Kemmis (1993, citado por Ponte, 2002) caracteriza a investigação ação como uma procura em autorreflexão, realizada por cada um em diferentes contextos, incluindo o contexto educativo, de modo a melhorar a compreensão e a justiça de diferentes modos de atuar, que socialmente quer como educador. Alarcão (2001) afirma que é desejável que os professores aprendam a investigar como verdadeiros investigadores, sendo que, a sua participação em comunidades de investigação facilita o desenvolvimento dessas capacidades, sendo um componente transversal indispensável em qualquer formação superior.

Alarcão (2001) refere que um professor-investigador deve ter espírito aberto e divergente, comprometer-se e ser persistente; respeitar as ideias do outro; ter autoconfiança e simultaneamente ter capacidade para se sentir questionado. Deve ao mesmo tempo conhecer a realidade envolvente e ter espírito de aprendizagem que como educadores/professores temos que ter sempre presente na nossa vida.

Relativamente às competências que o professor-investigador, estas deverão ser baseadas na ação, nas metodológicas e na comunicação. Na ação é fundamental haver capacidade de decisão nas várias fases do projeto: desenvolvimento, execução e avaliação. O professor-investigador deve ter igualmente a capacidade de trabalhar em equipa e pedir colaboração sempre que necessário. Quanto às competências metodológicas estas são baseadas na observação, na colocação de hipóteses e identificação de problemas, sendo necessário focar-se nas questões levantadas. É também importante analisar, sistematizar e monitorizar os processos. No que diz respeito à comunicação esta tem que ser clara, utilizando

uma linguagem que seja capaz de estimular questões, e seja ao mesmo tempo facilmente interpretada, realçando os pontos importantes, que contribuem para o conhecimento ou resolução dos problemas em estudo (Alarcão, 2001)

É fundamental que o educador/professor tenha presente na sua prática a investigação-ação, para que possa analisar e interpretar situações, avaliando todas as ações através da colaboração com os outros e de forma a adequar o processo educativo com base nas conclusões e resultados obtidos. A base da investigação por parte do profissional é concebida através do levantamento de questões, uma vez que é a partir das mesmas que é possível investigar, analisar, interpretar e refletir sobre a nossa ação.

Com base no Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores de Ensinos Básico e Secundário, Decreto-Lei nº 240/2001, 30 de Agosto, quanto à dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, este indica que o professor deve:

- a) Refletir sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projeto de formação;
- b) Refletir sobre aspetos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas;
- c) Ter uma perspetiva do trabalho de equipa como fator de enriquecimento da sua formação e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências;
- d) Desenvolver competências pessoais e sociais e profissionais, numa perspetiva de formação ao longo da vida, considerando as diversidades e semelhanças das realidades nacionais e internacionais, nomeadamente na União Europeia;
- e) Participar em projetos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

### **6.1. Enfoque da investigação**

Como referi anteriormente, ao concluir o estágio senti necessidade de alterar a temática do relatório, uma vez que constatei, com base na avaliação da ação desenvolvida no contexto, que a minha ação enquanto professora-investigadora, incidiu sobretudo na interação adulto-criança, tendo como fio condutor a interação com a família. Ou seja, ao refletir sobre o meu

dossiê de estágio pude constatar que o meu estágio e toda a minha ação educativa teve como grande preocupação a interação adulto-criança, como promotora de uma aprendizagem de qualidade. A interação com a família revelou-se essencial na criação de uma estrutura que ajudou a consolidar as interações positivas entre mim e as crianças.

Em suma, a problemática do relatório tem como base compreender e melhorar a minha ação e intervenção com as crianças para que, a interação que estabeleço seja repensada e sustentada, permitindo uma aprendizagem com qualidade. Desta forma, irei referir estratégias e ações tomadas para atingir a finalidade da investigação presente no relatório.

Tendo como base a leitura de referenciais teóricos acerca da temática apresentada, de acordo com os contextos educativos onde estive a desenvolver ambas as PES, pretendi com este trabalho compreender de que forma é potenciada a interação adulto-criança, sendo esta de qualidade.

Assim, constituem-se como objetivos deste trabalho:

- Compreender a interação como forma de aprendizagem;
- Reconhecer a importância da interação entre adultos e crianças;
- Valorizar o planeamento e a avaliação enquanto espaços de reflexão ao encontro da intencionalização das interações adulto-criança;
- Compreender de que forma a família pode contribuir para a melhoria da interação adulto-criança na educação de infância.
- Refletir acerca da minha ação e do trabalho desenvolvido com base em referenciais;

Para tal, o trabalho desenvolvido ao longo da minha prática baseou-se em três questões como ponto de partida para a investigação-ação:

- De que forma a ação do adulto potencializa o desenvolvimento das crianças?
- Como é que o adulto deverá apoiar o desenvolvimento das atividades do dia-a-dia?
- Como deve o adulto ajudar as crianças a construírem os interesses, assegurando simultaneamente a satisfação das suas necessidades?

## **6.2. Instrumentos utilizados**

Os instrumentos por mim utilizados para obtenção dos dados foram o caderno de formação (composto pelas notas de campo, reflexões semanais e planificações) e o referencial “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias”. Estes permitiram-me compreender e comprovar os objetivos delineados: a interação e a importância da mesma como forma de aprendizagem; o planeamento e a avaliação sendo estes espaços de reflexão, estando estes presentes no caderno de formação e foi com base em referenciais (referencial “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias”), que pude refletir e avaliar a minha ação.

### **Caderno de Formação (notas de campo, reflexões semanais e planificações)**

O caderno de formação segundo os autores (Barbosa, Peças, Pereira, Oliveira & Magalhães, 2005) é um instrumento composto por:

“Descritivos de natureza reflexiva sobre a ação, registados pelos alunos e comentados pelos educadores cooperantes e pelos docentes da Universidade responsáveis pela disciplina onde decorrem as ações de iniciação à prática profissional. Pretende ser uma experiência de comunicação e reflexão cooperada, capaz de se instituir como regulador das práticas pedagógicas e factor de questionamento e inovação dessas práticas” (p.38).

Este permitiu refletir e repensar sobre a minha prática, ajustando a mesma a diversas situações, de forma a questionar, pesquisar e procurar solucionar cada uma delas. Segundo Máximo-Esteves (2008), as notas de campo e os diários são os instrumentos mais utilizados pelos educadores/professores. O mesmo autor refere ainda que todos os registos pormenorizados, tais como: ações e interações (conversas) contêm emoções e sentimentos, que são muitas vezes interpretadas a partir da ação.

Segundo (Máximo-Esteves, 2008) o diário é um instrumento fundamental para o professor-investigador, permitindo organizar as notas de campo resultantes da observação quer da sala quer da escola. Este trabalho de campo era feito com base nas reflexões semanais e servia para projetar a minha ação.

As notas de campo presentes nas reflexões semanais permitiram tomar nota de momentos ou diálogos, por exemplo: momentos que valorizei para que possa refletir

posteriormente na reflexão da semana. Estas baseavam-se na observação, o método transversal utilizado por mim em ambas as práticas (Creche e Jardim-de-Infância). Esta competência foi aprendida e apurada ao longo da PES, uma vez que é crucial ver para além de um observador comum. A tomada de notas diariamente foi o principal método utilizado por mim ao longo da minha investigação-ação, permitindo-me construir uma base de dados de todo o trabalho desenvolvido em campo. De acordo com Máximo-Esteves (2008) o objetivo destas notas será o de registar a vida que ali decorre, procurando estabelecer as ligações entre os vários elementos. Em muitas situações, devido ao facto de estar demasiado focada na ação, não conseguia apontar todas as notas de forma a criar um registo completo.

As reflexões semanais contidas no caderno de formação compreendem três dimensões: descritiva, reflexiva e projetiva. É através destas dimensões que é possível compreender as situações descritas, refletir sobre as mesmas sustentadas teoricamente, e posteriormente projetar através da colocação de hipóteses. As reflexões semanais eram elaboradas no final da semana, o que permitia que refletisse acerca das observações redigidas como notas de campo elaboradas diariamente. Uma vez que a temática sofreu alteração, foi com base nas reflexões semanais, notas de campo e planificações que pude avaliar e reajustar toda a prática desenvolvida.

O registo fotográfico ou em vídeo seria um recurso fundamental, pois poderia ser um grande suporte para proceder à análise da interação de forma detalhada, tendo acesso a pormenores que no contexto real não são tão visíveis. No entanto, ao longo da minha PES poucas foram as vezes que tive oportunidade de utilizar este recurso devido a regras existentes na instituição relativamente à sua utilização. Sendo a temática do meu relatório a interação adulto-criança, teria sido interessante a captura de imagens o que permitiria a sua visualização repetida em vídeo, o que é particularmente útil ao nível de uma análise mais pormenorizada. Por sua vez, Bogdan e Biklen (1994) salientam a importância da fotografia na investigação qualitativa, dizendo que as fotografias per si nos podem fornecer dados descritivos importantes.

Quanto às planificações, estas constituíram-se como o instrumento em que eu colocava de forma escrita e organizada algumas das ações, sendo que a planificação era feita tendo como base as reflexões diárias, bem como propostas emergentes decorrentes da análise das notas de campo. As planificações funcionaram como instrumento orientador e regulador da prática, no que diz respeito aos objetivos a desenvolver; à organização do espaço; do tempo, dos materiais, do grupo e da avaliação. No final de cada semana, depois de analisadas as notas



de campo e depois de uma reflexão fundamentada sobre os aspetos mais relevantes da prática, realizava a planificação semanal cooperada e preparava as planificações diárias, que se iam ajustando à realidade, à medida que o trabalho na sala se ia desenvolvendo com as crianças. Este processo de articulação entre a reflexão e a planificação foi fundamental para o meu desenvolvimento enquanto futura educadora, pois ajudou-me a pensar, a procurar respostas, a adequar estratégias e ações, de forma a promover um ambiente educativo de qualidade, nomeadamente, como analisarei mais à frente, no que diz respeito à interação adulto-criança e, como apresentarei no ponto referente à análise dos resultados, a um dos fatores potenciadores de uma interação adulto-criança positiva: a interação com as famílias

### **Referencial “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias”**

Como forma de analisar as notas de campo, reflexões e planificações com o objetivo de avaliar a interação que o adulto estabelece com a criança, utilizei como instrumento de avaliação o referencial Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias [DQP] (2009), nomeadamente a escala de empenhamento do adulto. Esta escala permite analisar o tipo de mediação pedagógica do adulto no processo de aprendizagem das crianças. Como já foi referido é constituída por três subescalas: sensibilidade, estimulação e autonomia. Segundo Pascal e Bertram (2009), esta escala baseia-se na noção de que o estilo de interações entre o educador e a criança é um fator crítico na eficácia da experiência da aprendizagem.

A investigação através da utilização deste referencial só foi possível de realizar após o estágio terminar, permitindo assim avaliar toda a ação desenvolvida. Assim sendo, através de uma tabela para cada uma das valências, pude avaliar a função das subescalas da escala de empenhamento do adulto.

Devido à utilização da escala de empenhamento apenas no final do estágio, esta utilização não foi feita de acordo com os procedimentos sugeridos no DQP, uma vez que orientei-me nas subescalas para, ao reler o caderno de formação e as planificações, poder identificar e selecionar todos os indicadores que me pudessem ajudar a compreender que interações tinham sido desenvolvidas. Como é visível nos apêndices I e II.

### **6.3. Procedimentos de recolha e análise de dados**

Com referi anteriormente, ao longo da minha prática o instrumento fundamental para a investigação foi o caderno de formação onde estão presentes as reflexões e notas de campo, baseadas em três dimensões: descritiva, reflexiva e projetiva. Foi com base neste instrumento e nas planificações realizadas ao longo da PES, que foi possível avaliar e repensar sobre a prática exercida em cada um dos contextos, tendo como enfoque a interações adulto-criança.

A investigação realizada visa avaliar o empenhamento do adulto (estagiária) durante a PES Creche e PES JI ao longo do 1º e 2º semestre. Para esta avaliação utilizei a Escala de Empenhamento do Adulto (Pascal & Bertram, 2009), que, como fundamentei, consiste em analisar o tipo de mediação pedagógica do adulto no processo de aprendizagem das crianças, focando-se em três subescalas que definem qualidade das interações: sensibilidade, estimulação e autonomia.

Como procedimento para a recolha de dados reli as notas de campo, reflexões e planificações e elaborei uma tabela para cada uma das valências. Nesta tabela consta a data, sentido do dia/trabalho, objetivos, excertos retirados do conteúdo dos documentos referidos anteriormente e por fim a identificação da subescala da Escala de Empenhamento do adulto do DQP que considere melhor se enquadrar. A criação destas tabelas 5 e 6 (apêndice I) possibilitou-me organizar todos os momentos em que é referida ou evidente a interação adulto-criança. Num 2º momento analisei os dados recolhidos de acordo com a Escala de Empenhamento do Adulto, e refleti sobre os aspetos que me suscitaram maior interesse, como irei expor posteriormente.

No Capítulo I apresentei fatores potenciadores da interação adulto-criança, de onde destaco a interação com a família por ser muito relevante ao longo da PES. Este processo de investigação-ação possibilitou-me ainda como terei oportunidade de evidenciar, identificar e interpretar a interação com as famílias como facilitadora das interações adulto-criança no contexto educativo.

#### **6.4. Estratégias e Ações**

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em Creche e Jardim-de-Infância foram observadas diversas interações, bem como a forma como estas favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, através da interação adulto-criança, interação com a família e comunidade. Com base no caderno de formação pude observar alguns dos indicadores acerca do tema e refletir sobre os mesmos, tendo sido este um dos principais instrumentos utilizados na elaboração do relatório.

A interação com a família é a base para o sucesso do desenvolvimento da criança. É com base numa interação favorável e de confiança, que a criança desenvolve as suas aprendizagens. Desta forma, em cada um dos contextos foram planeadas diversas atividades em que se proporcionou o envolvimento da família como elemento cooperante na aprendizagem. Na valência de Creche, devido à falta de disponibilidade das famílias, o que é comum nos dias de hoje, foram criadas estratégias para que as ações pudessem ser desenvolvidas como forma de potenciar a interação. Em Jardim-de-Infância foi notório a existência de uma maior interação da família e interação adulto-criança, através da dinamização das áreas de trabalho bem como do trabalho de projeto, em que ao longo do seu desenvolvimento proporcionou adquirir conhecimentos e aprendizagens para ambos.

É através de ligações afetivas fortes entre as crianças e adultos, que estas se sentem capazes de partir à descoberta do mundo que as rodeia. Os adultos (educadores, pais e auxiliares) têm que permitir que a criança se sinta protegida para que possa, aos poucos, escolher e decidir o que quer. Saliento aqui a importância do diálogo, da empatia, que conduzem, para além do estreitamento das relações, à aquisição de competências linguísticas e de socialização.

Sempre que possível foi realizada de acordo com a disponibilidade de cada família, uma adaptação gradual da criança à instituição, de forma a facilitar o processo de integração e adaptação de cada um dos bebés. Este processo inicia-se com uma entrevista, na qual as famílias são convidadas a partilhar hábitos, as preferências e as necessidades do seu filho (higiene, repouso e alimentação), bem como outros aspetos que os pais considerem oportunos.

No decorrer da PES (2º semestre) tive a oportunidade de assistir a adaptação da J. (0:5). No início após a reunião dos pais com a educadora Ana, esta partilhou com a sua equipa alguns aspetos relacionados com interesses e necessidades da criança e da família, uma vez que ambas estão numa fase de adaptação. Nesta fase inicial os pais demonstraram alguma

insegurança, até eles próprios com a bebé, acabando por diversas vezes pedirem a nossa opinião. Um desses momentos foi partilhado comigo através do diálogo realizado na hora da saída da criança da instituição. Os pais comentaram que em casa a J. (0:5) tinha alguma dificuldade para adormecer, e que na instituição através dos nossos recados diários, e pelo que observavam ela adormecia de forma tranquila. Deste modo, perguntaram qual seria a melhor maneira para a adormecer. Ao início não sabia bem o que lhes poderia responder, acabando por lhes contar o que efetivamente fazia para a adormecer. Deste modo, afirmei: “Quando deito a J. (0:5) vou interagindo com ela, de forma calma, deitando-a no berço. Ao mesmo tempo dou-lhe a mão e faço festinhas na cabeça, cantando-lhe uma música calma, acabando ela por adormecer sozinha.” Neste momento senti que os pais também confiavam em mim, e o facto de nos pedirem ajuda demonstra uma enorme abertura e confiança no nosso trabalho como profissionais.

Em seguida irei pormenorizar estratégias e ações potenciadas em cada um dos contextos, bem como o trabalho de projeto desenvolvido na PES (2º semestre) no contexto de Jardim-de-Infância, como forma de compreender a interação como uma forma de aprendizagem e o planeamento e a avaliação enquanto espaços de reflexão ao encontro da intencionalização das interações.

### **6.5 Interações potenciadas no contexto de Creche.**

Durante a PES as atividades a que me propus foram adaptadas a todas as áreas referentes à ficha de avaliação de diagnóstico do Manual de Qualidade da Segurança Social, nomeadamente: explorar autonomamente e com o apoio dos adultos os espaços da sala e do colégio, bem como, os brinquedos e materiais da sala, diversos materiais (tecidos, papeis, materiais naturais, caixas de cartão, embalagens de plástico, balões, entre outros); realizar jogos de exploração e perceção do corpo; realizar explorações sensoriais (visuais, táteis, olfativas, auditivas e do paladar); atividades de expressão plástica, como por exemplo: digitinta, pintura com as mãos, com pincéis grossos, com rolos, rasgagem e modelagem; atividades relacionadas com a linguagem: canções, poemas com gestos, lengalengas, manuseamentos de revistas e livros; atividades relacionadas com a expressão musical: ouvir música com qualidade, de diferentes géneros musicais, escutar sons relacionados com a natureza (sons de animais, folhas, água, ventos...), explorar sons de instrumentos musicais, entre outros; jogos e momentos ao ar livre; desenvolver e interiorizar hábitos de higiene e hábitos de uma alimentação saudável; e por fim, aprender e a beber e a comer sozinho.

Ao longo da minha prática foram vários os momentos em que potencieei a interação adulto-criança sendo planeadas diversas atividades de acordo com os vários domínios. No dia 6 de novembro planejei uma atividade, utilizando como recurso material um paraquedas. Esta surge com base na reflexão da semana anterior, em que três crianças tinham demonstrado através da exploração com balões, um grande entusiasmo pelo mesmo. Através do registo das observações verifiquei que as crianças através das bolas que se encontravam na sala, as crianças tentavam que as mesmas reagissem como forma de balão. Desta forma, a utilização do paraquedas foi uma das estratégias que defini para promover a exploração desse objeto que era de interesse do grupo. Na planificação diária do dia 6 de novembro de 2015, enunciei os seguintes objetivos:

### **1. PERSPECTIVA GLOBAL DO DIA/GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO**

O grande sentido do dia irá ser uma exploração do para-quedas.

### **2. PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR**

#### Para-quedas:

- Desenvolver a autonomia na exploração dos objetos;
- Desenvolver a criatividade através de diferentes formas de exploração;
- Desenvolvimento motor;
- Exploração da noção espacial,
- Promover a interação criança-criança, e adulto-criança.”

Tal como planeado as crianças interagem entre elas através de vocalização de sons, tais como D. (1:1) “*da-da*”. De acordo com o referencial do [DQP] no que se refere à escala de empenhamento do adulto, a minha interação situou-se na subescala da estimulação, uma vez que com base numa atividade proposta e apoiada por mim, as crianças foram capazes de a realizar. Através do caderno de formação (M. C. Paixão, produção pessoal, 6 de novembro de 2014), descrevi e analisei a seguinte situação:

“Em conjunto com a educadora cooperante e com a auxiliar Ana iniciámos a atividade abanando suavemente o paraquedas por cima das crianças. A educadora Ana comentou que a D. (1:3) já não tinha medo, sendo ela uma criança um pouco receosa. (...) O D. (1:1) de imediato saiu do círculo e foi para o meio do mesmo para que pudesse interagir connosco escondendo e aparecendo. Aproveitei este momento para em conjunto com o Duarte esconder-me por baixo do paraquedas, colocando ao

mesmo tempo a cabeça num buraco que se encontrava no meio. Este modo de interagir com os bebés cria um maior interesse e chamada de atenção.”

Como é visível no caderno de formação ao analisar as interações, cada criança age e interage de forma diferente de acordo com o ritmo individual de cada uma delas. Verifiquei também que as crianças aprendem através da repetição das atividades, sendo esta agradável para as mesmas, como nos demonstram Post e Hohmann, (2011).

Nos diálogos que ocorriam entre mim e a educadora cooperante num desses momentos partilhamos algumas experiências e aprendizagens sobre a repetição de atividades na valência de creche. De facto, com base no caderno de formação posso comprovar que foi interessante e proveitoso ver a evolução das crianças e as diferentes maneiras de interagirem. Conforme o caderno de formação (M. C. Paixão, produção pessoal, 9 a 13 fevereiro de 2015) observei:

“A M.R (0:6), a E. (0:7) e o A. (0:6 meses) enquanto eu, a educadora, e as auxiliares Núria e Alexandra abanávamos o paraquedas, estes tentavam espreitar por cima do mesmo, de modo a tentar ver o que acontecia. Posteriormente colocamos balões de diversas cores enquanto abanávamos o paraquedas e os balões saltavam alguns em cima do mesmo outros para o chão junto às crianças. O R. (0:11) ao ver os balões ficou muito surpreendido e tentava agarra-los quando estes caíam para o chão.”

Outra situação que emergiu ao longo da PES foi a necessidade de promover atividades em conjunto com outros grupos da instituição. O facto de ter uma colega de mestrado na mesma instituição, foi uma mais-valia como forma de planificarmos em conjunto algumas atividades. A sala de Creche onde a colega se encontrava a estagiar era composta por um grupo heterogéneo, do qual faziam parte algumas crianças que durante a PES (1º semestre), tinham transitado de sala. Este foi também um dos aspetos fundamentais para a planificação de uma atividade conjunta, como forma de dar continuidade ao trabalho em equipa que é feito pelas educadoras da valência de Creche. Esta atividade baseou-se na apresentação de lengalengas do grupo de crianças da sala da Daniela, em conjunto com o berçário através de canções infantis mimadas através de gestos. Algumas das crianças que tinham transitado há pouco tempo, ao voltarem à mesma, vieram de imediato ter connosco pedindo-nos colo. Estes momentos são fundamentais para a criança, na interação adulto-criança, pois está na base a transmissão de segurança para que esta seja realizada com sucesso, o que foi muito evidente ao longo da Prática de Ensino Supervisionada. Por outro lado, outro fator fundamental é que as crianças possam regressar à sala onde estiveram anteriormente o que demonstra uma boa

relação não só entre o adulto e a criança, mas demonstra a forma como ambos os educadores proporcionam e interagem ao longo da sua aprendizagem, podendo desde modo partilhar estratégias e ações que favoreçam a criança.

Quanto ao nível da exploração sensorial, a proposta que destaco intitula-se por *Tapete Colorido* (figura 21). Esta não só promove sensação ao nível da exploração da tinta através de uma manga de plástico, como também é promovida a interação adulto-criança e criança-criança. Com base no caderno de formação (M. C. Paixão, produção pessoal, 25 de novembro de 2014) observei:

“O S. (0:11) batia com o pé e ao ver que a tinta misturava com o óleo, tentava bater com mais força. Neste momento comecei a cantar uma música em que abordava algumas partes do corpo (cabeça, braços, mãos, pernas e pé). Quando cantávamos a parte do corpo correspondente à mão, batíamos com a mesma no tapete (vice-versa com o pé) Com este momento de música, conseguimos cativar a atenção do D. (1:2), sendo estas, as atividades com música, as que ele tem uma participação mais ativa. O R. (0:8) e a S. (0:6) gatinhavam por cima do tapete. Ao mesmo tempo deslizavam dedo tentando tocar na tinta. Como não eram capazes olhavam para nós sem perceberem o que estava a acontecer. Neste momento como estratégia, eu com a auxiliar Alexandra, sentamo-los no tapete e arrastamos, de modo que as crianças vissem o rasto que a tinta deixava. Durante este momento o R. (0:8) deu umas grandes gargalhadas e cada vez que parávamos dava “saltinhos” para que repetíssemos.”



*Figura 21 - Exploração do “tapete colorido”*

Tal como é visível nesta proposta, é importante que o adulto dê continuidade aos indícios dados pelas crianças, sendo estas aprendizagens significativas e de qualidade para elas, nomeadamente através das estratégias e ações decorrentes do papel do adulto. Nesta

situação, após os indícios dados pelas crianças em momentos na rotina diária, a equipa educativa conseguiu através da estimulação e autonomia dar continuidade à mesma.

A primeira atividade que planeei de forma a potenciar a interação com a família, sendo esta fundamental para a interação adulto-criança, constituiu-se através de uma saída ao exterior, em que convidei os mesmos a participar, através do diálogo diário da educadora cooperante, com os pais ou outros membros familiares durante o acolhimento e a saída. Como referi no caderno de formação (M. C. Paixão, produção pessoal, 2 de dezembro de 2014) enunciei a seguinte estratégia:

“Ao longo das minhas observações, fui-me apercebendo que havia pouca disponibilidade da parte dos pais, devido aos seus empregos e disponibilidade para participarem na atividade. Ao conversar com a educadora sobre esta dificuldade, sugeri-lhe que para além dos pais, pudessem também participar outros familiares (avós, tios, madrinhas, padrinhos, entre outros).”

Esta ação foi planeada como estratégia para potenciar a interação da família dando a oportunidade de outros familiares próximos das crianças participarem na mesma. Através de observações que fui realizando ao longo da prática posso constatar que a maioria das crianças do grupo tem o apoio dos avós, o que permite que estes façam também parte da aprendizagem das crianças, daí considerar importante que seja feito o convite aos mesmos. No entanto, no próprio dia só havia uma mãe disponível, que por motivos de doença do filho não pôde participar. Tal como pude registar no caderno de formação (M. C. Paixão, produção pessoal, 2 de dezembro de 2014):

“Enquanto estávamos a preparar todo o material necessário, a mãe Elsa, chegou à sala um pouco triste. Perguntei-lhe o que se passava, e esta explicou-nos que estava com algum receio em deixar o D. sair do colégio, pois tinha passado a noite com alguma tosse e um pouco aflito. Para além deste motivo, a mãe Elsa também estava triste porque ela própria ia passear connosco.”

Como se pode observar neste excerto a própria família demonstra vontade e incentivo em participar nas atividades planeadas por mim em conjunto com a educadora cooperante, uma vez que demonstram entusiasmo e preocupação na sua participação. O diálogo com a família, para além de ser importante como momento de partilha de informação e sentimentos, são significativos para a própria criança, pois esta sente cumplicidade, confiança e



proximidade que existe entre os diferentes intervenientes. São estes aspetos que favorecem depois a própria relação entre o educador e a criança.

Relativamente à segunda atividade no que diz respeito à interação com a família, como não conseguia dialogar com todos os pais durante o acolhimento, decidi redigir uma carta onde começaria por fazer uma pequena apresentação sobre mim (havendo pais que ainda não estiveram comigo durante o período que estou na instituição, uma vez que vão deixar o filho por volta das 7:30h), e posteriormente explicaria o que pretendia com a mesma. Uma estratégia que encontrei como suporte de apoio ao meu relatório foi a criação de uma tabela de apoio iria colocar todas as comunicações referentes às famílias – tabela 6. Nesta tabela para além da data em que foi emitida comunicação aos pais, apresenta também o assunto, refere o principal conteúdo, bem como, os objetivos que pretendia ao desenvolvê-la.

Tabela 4 - Apoio à PES – Creche: Comunicações às famílias

DATA	ASSUNTO	CONTEÚDO	OBJETIVOS	CONCLUSÃO
2 Dezembro 2014	Apresentação da estagiária e pedido de participação das famílias na atividade de natal	“Pedia que escrevessem nas imagens em anexo nesta carta, uma frase sobre o natal para que possamos colocá-las na árvore realiza pelas crianças da sala. Iremos precisar das frases durante esta semana para que no início da próxima possa cola-las com as crianças. “	O objetivo em pedir aos pais a elaboração deste trabalho, consistia em fazer com que eles participassem nesta atividade das crianças, mesmo sem estarem presentes na sala. Quando formos colar as bolas na árvore (realizada pelas crianças), iremos ler as frases em alto referindo o nome dos pais e da criança.	Devido a maioria das crianças estarem doentes neste dia em que foram entregues as circulares, o trabalho foi adiado por mais uma semana, sendo este concluído pela educadora duas semanas depois de ser entregue o pedido aos pais.  <u>Próxima estratégia:</u> Entregar a carta com mais antecedência.

Após terem faltado muitas crianças no dia em que iríamos realizar a árvore de natal, em conjunto com a educadora cooperante, optamos por adiar por mais uma semana, sendo a última semana do semestre em que iria estar a intervir na instituição. Poucos dias antes do natal, desloquei-me à instituição para ver como tinha ficado concluído o trabalho e qual a aderência das diversas famílias. Quando entrei no berçário fiquei muito satisfeita e admirada, pois todos os pais demonstrado disponibilidade e empenho em realizar o efeito de natal, tendo todos a preocupação de o fazer com a ajuda do seu filho, sendo estes grandes momentos de aprendizagem para as crianças. Cada uma das bolas da árvore, a família redigiu uma frase sobre o que significa a época natalícia, dando muitos deles referência ser o momento em que a família está toda reunida. (Figura 23)



Figura 22 - Árvore de natal realizada pelas crianças com as frases das famílias

A terceira atividade foi elaborada no dia 23 de fevereiro na minha primeira semana de intervenção, em que através da planificação determinei como grande sentido do dia a exploração dos ficheiros das fotografias das famílias, que tinha começado a recolher no semestre anterior. Delineei na planificação os seguintes objetivos para as crianças: promover o reconhecimento dos familiares e amigos próximos através da visualização de fotografias e identificar os graus parentescos.

Sem qualquer critério estipulado, alguns pais enviaram fotografias dos familiares e amigos, e outros optaram por enviar da criança com os familiares. As fotografias ao estarem presentes na sala possibilitam que ao longo do dia seja abordado, através do diálogo com os bebés, o nome dos mesmos e situações que possam ter sido vivenciadas com a família. Para tal, estas fotografias são não só fundamentais para as crianças, como também para nós adultos tomarmos conhecimento das pessoas que são referência para as crianças com que trabalhamos diariamente. Maioritariamente os familiares presentes nas fotografias das crianças, não se encontram diariamente ou semanalmente com os mesmos, sendo deste modo, uma maneira de ir tornando-os presentes. Estes ficheiros de imagem estão permanentemente na sala ao alcance das crianças, sendo este um dos objetivos que pretendo na interação com a família.

Como referi no meu caderno de formação (M. C. Paixão, produção pessoal, 23 a 27 de fevereiro 2015):

“Ao mesmo tempo que estávamos a realizar a exploração das fotografias em pequeno grupo, devido a alguns bebés estarem no lanche ou na sesta, tivemos na nossa sala a vista dos avôs maternos da M. R (0:7). Ao dialogar um pouco com os mesmos, apercebi-me como já referi que os avôs não vivem em Évora, e o facto de terem

vindo até cá possibilitou à M.R o contacto com os mesmos No seu contexto de aprendizagem.”

Neste momento os avós da M.R puderam permanecer na sala participando em conjunto na exploração das fotografias, dialogando com a neta sobre alguns familiares presentes nas mesmas. Apesar de não ter planificado este momento com a presença dos avós foi importante partilhar este momento com eles, uma vez que a própria instituição possibilita este contacto através do sistema de “porta aberta”. Desta forma, como educadora poderei avaliar que este momento para além da estimulação que consegui proporcionar ao grupo e as crianças de forma individual, a subescala da sensibilidade foi de realçar, uma vez que houve necessidade de respeito, de atenção e de afeto perante algumas situações que foram ocorrendo.

A quarta atividade desenvolvida foi a implementação do mapa de presenças na sala. A ideia do mapa de presenças surge como forma de proporcionar à criança o autorreconhecimento através da visualização da fotografia a preto e branco, colocando por cima a fotografia colorida correspondente.

No dia em que procedi a implementação do mesmo quando cheguei à sala já se encontravam dois bebés, a E. (0:7) e o R. (1:0). Comecei por os convidar a marcar a presença através da vocalização da ação. Primeiramente coloquei-os em frente ao mapa chamando-lhes atenção para as imagens que se encontravam no mesmo. Após mostrar a sua fotografia (imagem a preto e branco) proporcionei um pouco de contacto com a mesma, e posteriormente é que lhe dei a fotografia colorida para que pudesse colocar no mapa. Duas das crianças mais velhas do grupo, diversas vezes ao longo do dia aproximavam-se do mapa e interagiam com as fotografias através de gestos e vocalização de vários sons. No momento da marcação da presença, estas eram capazes de reconhecer e colocar a fotografia em conjunto com o familiar que ia deixar à instituição.

No caso das restantes crianças à medida que os pais iam chegando com elas à sala, convidava-os a participarem na proposta (figura 24), tendo desta forma criar uma rotina diária no grupo em que os pais pudessem participar. Conforme se pode observar no caderno de formação (M. C. Paixão, produção pessoal, 9 a 13 de março de 2015): “A C. (1:3) é capaz de reconhecer a sua fotografia a preto e branco no mapa, colocando posteriormente a fotografia colorida.”

A partir deste dia foi notório que os pais criaram a rotina da marcação da presença do seu educando, tendo ainda hoje o mapa em funcionamento na sala de modo a dar-lhe continuidade. A partir deste dia muitas das vezes observava a C. (1:3) e o R. (1:0) a deslocarem-se até ao mapa dizendo: “Olá! Olá!”. A C. retirava a fotografia mostrava a todas as crianças e voltava a colocar no mapa de presenças. Deste modo, posso afirmar que a C. (1:3) se autorreconhece.



*Figura 23: Marcação da presença com a participação da mãe*

No âmbito da comemoração do dia do pai em conjunto com a educadora cooperante, planificamos uma atividade de grande grupo através da criação de um filme com as fotografias da família. Esta atividade têm como objetivos os mesmo anteriormente referidos na exploração das fotografias. Uma vez que o educador confere que a presença da família no contexto de aprendizagem proporciona à criança o reconhecimento não só dos graus parentescos, mas a partilha de “referências” num contexto diferente.

Na minha última semana da PES em Creche planifiquei a visita à sala o avô materno da C. Esta sessão consistiu-se num momento musical, que neste caso, o avô da C. teve a possibilidade e disponibilidade de proporcionar ao grupo. Através da mãe Susana, esta transmitia-nos que o seu pai tinha algum receio mas ao mesmo tempo contente por ter esta oportunidade de participação numa atividade na “escola da neta” A primeira música selecionada é a preferida da C. - “Doidas, doidas, doidas andam as galinhas”, uma música que não só gosta a C. como todas as crianças. O avô José preparou esta canção acompanhando a mesma com a guitarra.

Quando a família da C. entra na sala, esta estava a terminar o lanche. Ao vê-los parou de imediato e muito surpreendida, olha para nós e diz: “papa! Vo! Vo! Mama não há!”. –

(Reflexão da semana de 16 a 20 de março). A C. (1:3) ao vê-los reconheceu e percebeu que naquele momento a mãe ainda não tinha chegado. Foi então que quis sair da cadeira, deu a mão ao avô e levou-o a ver todo o espaço envolvente dentro do berçário.

Com base no caderno de formação (M. C. Paixão, produção pessoal, 16 a 20 de março de 2015):

“no decorrer da sessão musical não era só a C. (1:3) que estava contente de lá estar, mas também a família que neste caso, os avós maternos não residem na mesma área que a neta o que impossibilita o contacto diário com a mesma. Durante a sessão todos os bebés batiam palmas, a E. (0:7) sentada no bombo de plástico abanava os pés, a J. (0:5) bem como, as restantes olhavam e sorriam enquanto em conjunto cantávamos a música. Quando esta parava o R. (0:8) começava a choramingar”

Na minha opinião e conforme o diálogo estabelecido com a família no final da sessão, esta proposta foi fundamental para todos, até nos como educadores e promotores da aprendizagem das crianças, em que mantivemos e criamos um contacto de partilha e aprendizagem com a família. Ao despedirem-se de nós, o avô Zé partilhou as seguintes palavras: “vamos de coração cheio! Para além da nossa neta temos um enorme carinho por nos receberem cá, e por estas maravilhosas crianças” – (Reflexão da semana de 16 a 20 de março).

Como educadora no decorrer de esta atividade conforme a avaliação do meu empenhamento na mesma, através do referencial do [DQP] – escala de empenhamento do adulto, terei não só promovido diferentes estilos de interação entre o adulto e a criança, mas em particular focalizei-me nas três subescala equiparando-as ao mesmo nível. Quanto à sensibilidade, no que diz respeito às necessidades de qualquer bebé; à autonomia através da participação autónoma de cada criança através da oportunidade de participação das mesmas, e a estimulação através de alguns indícios dados pelas crianças, em que o adulto propõe conforme o interesse das mesmas.

## 6.6. Interações potenciadas no contexto de Jardim-de-Infância

No que diz respeito ao Jardim-de-Infância, ao longo destes semestres relativamente à temática inicial do relatório, proporcionei diversas atividades, de forma a potenciar a interação da família na ação educativa dos seus educandos.

Com estas atividades defini os seguintes objetivos:

- Envolvimento da família nas atividades do grupo;
- Oportunidade de constatar com novas situações, sendo estas ocasiões para a descoberta e exploração do conhecimento do mundo;
- Corresponder às necessidades e interesses das crianças;
- Proporcionar a interação adulto-criança.

No primeiro semestre durante a minha observação/intervenção em Jardim-de-Infância a primeira atividade que realizei, foi a visita ao emprego de dois pais de crianças do grupo (S. e o T. P.). Esta proposta tem como finalidade promover a interação com a comunidade e dar a conhecer um pouco da cidade de Évora à B., tendo estado esta criança fora do país por motivos de saúde e regressado no início deste ano letivo.

Relativamente ao envolvimento dos pais a educadora cooperante, através do diálogo diário, propôs-lhes realizarmos esta visita às instalações da Câmara Municipal, com o apoio de ambos. Estes demonstram-se bastante interessados e abertos à proposta, bem como a futuras que pudessem surgir no qual eles possam também participar. Como se pode verificar conforme o caderno de formação (M. C. Paixão, produção pessoal, 23 de outubro de 2014) referi:

“ Esta planificação da atividade surge pelo interesse de duas crianças no qual os pais trabalham no mesmo edifício mas em contextos diferentes. Enquanto realizava a minha observação participante numa destas manhãs, a educadora em conjunto com as crianças planearam um passeio à cidade, com o objetivo de dar a conhecer à B. locais interessantes em Évora. (...) Sendo o envolvimento da família, um grande componente na aprendizagem das crianças e fundamental para uma boa relação de segurança com a comunidade educativa, este envolvimento e participação das famílias conforme as M. E (1997) “ a família e a educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas. (p.43) ”

Nesta proposta como é visível anteriormente segundo a escala do empenhamento do adulto, a subescala que está evidenciada é a autonomia e sensibilidade, uma vez que esta teve como ponto de partida os interesses e necessidades das crianças dando-lhes autonomia para a elaboração da proposta.

A relação com cada família está centrada em cada criança através da transmissão de informação sobre a mesma, sendo eles os principais responsáveis pela educação das crianças tendo desta forma, o direito de conhecer e escolher qual a melhor resposta educativa que desejam para o seu educando.

Devido a disponibilidade de alguns pais no qual eles próprios se propuseram, com a exceção da Susana (mãe da S.), convidada no âmbito do projeto que foi desenvolvido na sala, tive oportunidade de estar presente na maioria das interações com a família, com a exceção da M. (mãe da B.) devido à desmarcação da sessão para a data prevista. Esta atividade foi proposta pela M. (mãe da B.), como forma de participar na ação educativa. Durante a minha intervenção neste ano letivo apercebi-me que a B. (4:6) não queria que a mãe estivesse na sala, quando estávamos a realizar alguma atividade, pedindo-lhe que saísse.

Um dia a Margarida em conversa comigo, com a educadora e a B. (4:6) propõe dinamizar um momento de culinária para a confeção de uma receita de biscoitos criada pela mesma. Ao propor à B. (4:6) a atividade a mesma afirma: “podes dar a receita a Xana ou à Carolina que elas fazem a receita cá connosco. Não precisas de vir cá fazer.” Após a afirmação confesso que fiquei um pouco aflita porque de facto senti que havia uma “negação” relativa à presença da mãe na sala. A M. conversa com a B. e explicou-lhe que a receita é um segredo e que por isso só ela é que a pode fazer. A mesma acaba por aceitar pedindo-lhe que fizesse os biscoitos para todo o grupo. No dia seguinte após esta ter sido realizada a educadora contou-me que tudo tinha corrido da melhor forma, estando a B. contente com a participação da mãe e com a elaboração do registo da atividade tendo este sido afixado à porta da sala.

No dia 16 de abril no âmbito do dia internacional da voz tivemos como convidada para uma sessão sobre a linguagem e a colocação da voz uma terapeuta da fala, a M. mãe do D. P. (3:10). A sessão deu início com a visualização de um filme designado por “A fábrica da voz”. Posteriormente a M. em conjunto com o seu filho, preparou em casa um jogo que se baseava em ações e alimentos que poderiam ser benéficos ou maléficos para a voz. Conforme o caderno de formação (M. C. Paixão, produção pessoal, 13 a 17 de abril 2015):

“Durante a mesma para o D. P. (3:10) foi um momento de grande importância, uma vez, que estava com a mãe no seu contexto de sala em momento de aprendizagem. No final a M. apresentou-nos uma sessão de relaxamento da voz e do corpo, que como educadora sinto que por vezes tanto as crianças como nós temos necessidade de tempos mais calmos e relaxantes.”

Outra sessão de intervenção da família foi a participação da L. mãe do F. (5:10), através da leitura de histórias. Este momento foi crucial para o F., não só como aprendizagem, mas também pelo facto de ter a mãe neste momento. Ao contrário das outras mães que demonstraram descontração, no início a L. demonstrou um pouco de receio afirmando que “*não tenho jeito para estas coisas*”. O F. (5:10) ao ouvir a afirmação da mãe responde: “*tens sempre jeito mãe!*” Como está presente no meu caderno de formação, sendo este um instrumento que utilizo na minha dimensão investigativa (M. C. Paixão, produção pessoal, 20 a 24 de abril 2015):

“Durante a sessão o F. (5:10) pediu a mãe diversas vezes: “*Mãe achas que podes contar mais uma? É a última*”. Após a última história tal como tinha combinado com o F., este partilha com o grupo: “gostei muito que a minha mãe contasse histórias. Acho que podíamos pedir-lhe para vir cá fazer pão da nossa padaria!”

No final desta sessão a L. já demonstrou disponível para regressar novamente à sala para a confeção de pão com as crianças, sendo este o negócio da sua família e daí, termos a excelente oportunidade de contactar com esta profissão, hoje em dia pouco reconhecida. Ao incentivo para a interação com a família estabelece uma a cooperação e colaboração com a comunidade M.E (1997). Ao envolvermos as famílias nas aprendizagens das crianças proporcionam-se aprendizagens significativas e de qualidade para as mesmas, sendo a famílias o primeiro e o principal educador da criança.

Para terminar a minha intervenção em Jardim-de-Infância a última atividade proposta foi a I. mãe do A. (5:1) Começamos por em grande grupo juntamos todas as mesas para dar início à atividade – construção de um vulcão. A Inês começou por explicar todos os materiais e finalidades de cada um deles. O gesso muitas das crianças não sabiam a sua origem bem como, a textura inicial do mesmo. Foi através desta atividade que tiveram a oportunidade de experimentar e modelar o mesmo, sendo esta uma textura diferente a dos materiais que estão habituados a utilizar.



Neste dia o M. (4:7) levou para apresentar ao grupo através da inscrição no momento do acolhimento *quero mostrar/contar e escrever*, um livro sobre a origem e composição dos vulcões. Ao finalizar a modelagem do vulcão a I. propôs ao grupo, que em conjunto com a educadora, comigo e com a Patrícia terminássemos o mesmo tentando originar uma erupção. Com o recurso ao livro do M. demos início ao trabalho bem como à decoração do mesmo. Posteriormente realizamos uma pesquisa e elaboramos o registo da atividade, finalizando com a construção de uma exposição (figura 25)

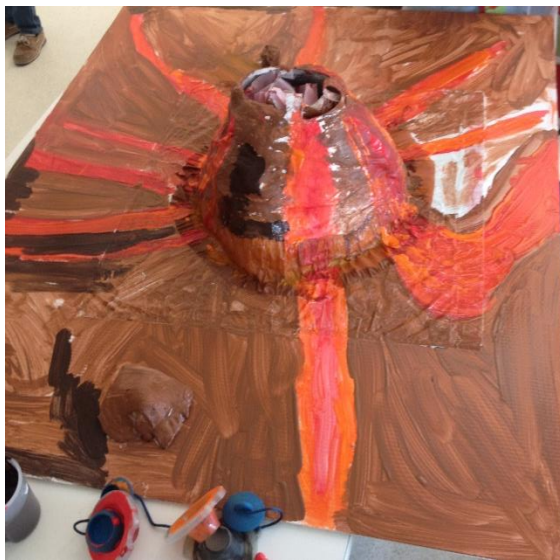


Figura 24 - Construção do Vulcão

Esta atividade não teve só como o objetivo do envolvimento da família, mas também foi uma proposta emergente que surgiu de uma das crianças do grupo no qual consegui dar resposta. Desta forma, realço mais uma vez no relatório a importância que o educador deve ter dando resposta a todos os interesses e necessidades das crianças, em prol de uma aprendizagem de qualidade. Com base na escala de empenhamento do adulto é avalio a minha ação com base na subescala da autonomia, uma vez que proporcionei à criança a oportunidade de experimentar, dar opiniões e exprimir as suas ideias.

Quanto ao envolvimento e interação com a família, segundo M.E. (1997):

“(…) a colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer situações de aprendizagem. O educador ao dar conhecimento aos pais (...) do processo e produtos realizados pelas crianças a partir das suas contribuições favorece um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos.” (p.45)

Durante a minha PES observei e analisei duas áreas de trabalho que são um dos maiores interesses do grupo: a oficina das construções e a carpintaria. Uma vez que existe um grande interesse por parte das crianças, durante a minha prática observei e promovi diversas construções através de legos, peças de madeira ou até mesmo com outros brinquedos existentes na área da garagem. Assim sendo, uma vez que esta área de trabalho não era totalmente utilizada, através de recursos humanos internos e externos à instituição, consegui angariar material autêntico para a dinamização da mesma, através de recolhas de caixas de sapatos, peças de legos que não eram utilizadas pelas outras salas, entre outros. Ao longo de este processo e como forma de avaliar a minha ação, com base na escala de empenhamento do adulto, esta inicialmente baseou-se na sensibilidade através das necessidades que observei por parte das crianças. Posteriormente, através das planificações estas vão de encontro às restantes subescalas: estimulação e autonomia. Com recurso a material novo foi possível planificar diversos momentos e atividades para estas duas áreas de trabalho tal como: elaboração de um projeto de construções em papel vegetal (figura 26) para posteriormente construírem na área de trabalho (figura 27); pintura e decoração de várias casas partindo da imagem de tijolos, sendo estas decoradas consoante o interesse e gosto das crianças.



*Figura 25 - Projeto de Construções em papel vegetal*



*Figura 26 - Área das construções*

Na área da garagem numa das planificações, de acordo com o interesse de um conjunto de crianças, estas solicitaram que construíssemos uma pista e um túnel para que pudessem “andar com os nossos carrinhos” afirma o D.P (3:11). Após construirmos as estradas através de cartolina de cor preta e recortes de forma a ilustrar o tracejado da mesma, procedemos à montagem das pistas e criação de diversos desenhos que ilustrem os vários meios de transporte que existem (figura – 28).

Posteriormente em pequeno grupo começamos por colar os meios de transporte nas pistas anteriormente construídas de forma a montar um mobil. A ideia surge das crianças ao

observarem que teriam muitas “estradas” em pouco espaço. Seguidamente, já com um grupo mais restrito começamos por construir através de rolos de papel higiénico, um pista com vários níveis de altura. Quanto a localização do túnel na pista o pequeno grupo definiu que esta tinha que ser deliberada em grande grupo, uma vez que todos iriam usufruir. Conforme o caderno de formação (M. C. Paixão, produção pessoal, 27 a 30 de abril 2015): “O T. P. (5:4) concordou afirmando: “o melhor é pedirmos ajuda a todos para ver onde vamos colar o túnel porque a pista é para todos brincarmos e nós estamos um bocado confusos com o sítio onde podemos colar, não achas Carolina?” Esta tomada de decisão em pequeno grupo é importante, sendo que foram as próprias crianças que tomaram consciência do ato que estavam a tomar.



*Figura 27 - Criação de uma pista de carros*



*Figura 28 - Construção de um túnel*

Deste modo, classifico no final da minha PES que esta área de trabalho já passa a ser utilizada com uma maior frequência. Na mesma semana em que esta foi dinamizada, através do preenchimento do diário ao final do dia, foi interessante escutar e dialogar com o grupo sobre este momento, tendo eles próprio criado regras que permitissem a conservação do trabalho que realizaram.

Relativamente à área do laboratório de ciências e matemática, esta área quando iniciei a PES, apesar de não ser utilizada diariamente como as outras, acabava por ter uma maior

relevância quando existem atividades relacionadas com estes temas. Desta forma, a minha ação baseou-se na estimulação como forma de promover a autonomia. Comecei por levar para a sala alguns materiais, tais como: azeite, óleo, chocolate em pó, corante alimentar, vinagre, balões, entre outros que surgiram através de propostas que planifiquei para esta área de trabalho – experiências (figura 30 e 31).

As experiências permitiram um enriquecimento da área de trabalho e das crianças através de materiais como referi anteriormente. Ao elaborar as diversas experiências, senti a necessidade de criar uma tabela (tabela 5) onde seria realizado o registo de cada uma das experiências, para que ao longo do ano fossemos construindo um livro. Esta tabela consiste em três colunas: uma referente aos materiais; ao que poderá acontecer (hipóteses) ao que aconteceu (resultado), e os materiais utilizados. O preenchimento da tabela poderia ser elaborado pela educadora através do registo escrito, ou pelas crianças através do desenho sendo esta uma forma de representação.



Figura 30 - Experiência das "mensagens misteriosas"



Figura 29 - Experiência da lâmpada de lava

Tabela 5 - Tabela criada de apoio ao registo das experiências



EXPERIÊNCIA: \_\_\_\_\_ | DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

MATERIAIS UTILIZADOS:	O QUE PODE ACONTECER?	O QUE ACONTECEU?

Outra área de trabalho no qual também foi dinamizada sendo esta proposta dada pelas crianças, no decorrer das dinamizações anteriormente referidas: foi a área do faz-de-conta. A dinamização desta área de trabalho teve início com a construção de uma casa, em que as crianças em diversas reuniões de grupo debateram qual a forma da construção da mesma, tendo em conta todas as limitações que esta poderia implicar para cada uma das crianças do grupo. Inicialmente as crianças queriam construir um castelo de cartão, mas para além do espaço na sala ser reduzido, através do diálogo foi importante expor às crianças a forma de locomoção de todos os intervenientes na sala, uma vez que um castelo em cartão iria dificultar por exemplo o acesso de uma cadeira de rodas. Numa das reuniões da manhã o T.P (5:6) apresentou ao grupo a forma de resolução do problema: “*Construímos uma porta grande*”. A ideia do T. P não era impossível, mas a construção de um castelo em cartão dessa dimensão iria ocupar muito espaço na sala e a sua durabilidade iria ser também reduzida.

Após a conversa com a educadora cooperante no final do dia, tivemos a ideia de utilizar o tecido *tule* de várias cores de forma a cair sobre a área do faz-de-conta, e iríamos criar painéis alusivos a área em papel de cenário pintado pelas próprias crianças. Foi então, a partir destas ideias em conjunto com a educadora Alexandra dinamizamos a área do faz-de-conta na manhã seguinte (figura 32)



Figura 31- Dinamização da área do faz-de-conta

Na sexta-feira da mesma semana após termos dinamizado a área do faz-de-conta, as crianças na reunião da manhã na elaboração do plano do dia, propuseram lavar todos os objetos que se encontravam na mesma. Em conjunto com as crianças, organizamos todo o material necessário: sabão, alguidar, esponjas, panos, entre outros, e dirigimo-nos até ao recreio. Tendo sido esta atividade no recreio proporcionou que o 1º ciclo, que se encontrava no intervalo da manhã, pudesse também participar em conjunto com a sala de Jardim-de-Infância. Como profissional estas atividades em conjunto com outros grupos proporciona não só uma maior interação entre as crianças, mas também uma aprendizagem mais rica e significativa através da cooperação. Conforme (M.E. 1997):

“ a abordagem sistemática e ecológica constitui, assim, uma perspetiva de compreensão para a realidade que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto educativo institucional às características e necessidades das crianças e adultos. Constitui ainda um instrumento de análise para que o educador possa adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha.” (p.33)

Durante a atividade pude observar e interagir em alguns diálogos das crianças. A T. M (3:11) – “Carolina eu já lavei os pratos todos agora tenho que os por ao sol.”; M. R. (4:2) – “B. eu já dei banho ao meu bebé agora tenho que o secar para não ficar doente”; M. (3:2) - “Já temos tudo lavadinho e cheira a limão.” Todos estes comentários das crianças reportam para a vida do quotidiano, em que as crianças demonstram que reconhecem as funções que observam e reproduzem-nas em momentos de interação e aprendizagem.

A interação com a comunidade foi também potenciada ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada. Todos os espaços externo á instituição foram potenciados através de

passeios ao jardim público, fórum Eugénio d’Almeida, Museu do Relógio, Camara Municipal de Évora, entre outros que foram alvo de interação e participação na aprendizagem das crianças. A participação ativa de toda a comunidade educativa é fundamental para a cooperação existente entre as diferentes salas, assim como as diferentes visitas de estudo que vão ocorrendo e enriquecem o cenário educativo e valorizam as aprendizagens das crianças tomando estes momentos mais significativos.

Uma das propostas em que tivemos oportunidade de interagir com a comunidade foi a visita à mercearia na Horta das Figueiras. Começamos o dia a elaborar uma lista de compras para levarmos à mercearia da Marta (figura 33). Quando propus às crianças a elaboração da mesma, elas distribuíram tarefas e organizaram todo o material que iriam precisar. A L. C. (4:5) transcreveu o registo escrito enquanto a S. G. (3:4) desenhava os legumes que estavam na lista. A M. R. (4:2) delineou com a T. (4:0) que iriam precisar de um envelope para colocarem a lista e o desenho que queriam dar a Marta como forma de agradecimento por nos receber na sua mercearia.



Figura 32 - Desenho e lista de compras para a ida à mercearia

Após a visita à mercearia no bairro onde se situa a instituição, as crianças pediram para dinamizar a área através da construção de uma *máquina registadora* (figura 34). A construção da mesma foi uma estratégia que como educadora pretendo utilizar, uma vez que não só potencia a interação adulto-criança e criança-criança, como também é fruto de diversas aprendizagens significativas e de qualidade.



Figura 33 - Dinamização da área do faz-de-conta - Construção de uma máquina registadora

Esta área foi também dinamizada através da confeção de biscoitos. Em conjunto com a M. R. (5:2), a B. (4:8) e a L. C. (4:5) confeccionamos “*bolinhos de manteiga*” (nome dado pela B.). Durante a dinamização as crianças iam buscar todos os ingredientes que precisavam: a farinha, óleo e água. Primeiro começaram por enrolar a massa à volta dos alimentos existentes na área (peixe, legumes fruta de plástico). Posteriormente, sentadas nas cadeiras dentro do faz-de-conta, enquanto envolvíamos todos os ingredientes a B. (4:8) afirmava: “estou a fazer uma papa toda misturada para dar aos meninos que se portam bem!”; “Meninas, isto está imungo!”; “olha Carolina, este molho de massa”.

Esta atividade não só proporcionou grandes aprendizagens para as crianças, mas também para mim como educadora. O facto de realizar a mesma com a B. (4:8) proporcionou-me efetivamente uma grande aprendizagem. Ao vê-la a interagir e a forma como o fazia, mostrou-me que nada é impossível, e que por mais *obstáculos* que tenhamos conseguimos fazer tudo o que queremos e desejamos desde que haja força de vontade. A vida não é feita só de vitória porque os obstáculos fazem parte dela e ajudam-nos a crescer.

Enquanto em conjunto fazíamos a massa, a M. R. (5:2), afirmava: “Todas temos que provar para ver se está bom. Nós somos cozinheiras.” Após ter afirmado, deu a cada uma de nós um pouco de massa. Ao provar a L. C. (4:5) diz: “falta o sal!”. Demostram que têm consciência e representam o que observam.

Ao final da tarde na reunião de grupo as crianças que dinamizaram a área, inscreveram-se no mapa das inscrições e partilharam com o grupo o que fizeram, como fizeram e por fim o que sentiram. A B. (4:8): “Eu gostei de fazer bolinhos para os meninos que se portaram bem e que a Carolina ajudasse.”; a M. R (5:2): “Eu gostei de brincar com todas mas também com a Beni que hoje ela veio ao colégio”, e por fim a L. C. (4:5): “Gostei que a Xana e a Carolina brincassem connosco, e gostei de fazer os bolos mas ficavam presos na nossa mão” - (Figura 35)



Figura 34 - Dinamização da área do faz-de-conta - confeção de biscoitos



Todas estas propostas que foram anteriormente descritas e analisadas partiam dos interesses e necessidades das crianças, sendo todas elas estratégias e ações que o educador promove para interações de qualidade. Desta forma, ao analisar o caderno de formação onde estão contidas as reflexões e planificações, que fui realizando ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada senti a necessidade de alteração da temática do presente relatório.

## **6.7 Trabalho de Projeto**

Ao desenvolver a minha Prática de Ensino Supervisionada em Jardim-de-Infância foi-me proposto a elaboração, de um ou mais projetos com as crianças do grupo onde estive a exercer o meu estágio.

No terceiro capítulo do relatório, irei expor também todas as fases da realização desta metodologia trabalho por projeto, pois considero que é uma metodologia que favorece a interação adulto-criança. O trabalho de projeto era já conhecido pelo grupo, sendo uma metodologia utilizada diversas vezes na prática da educadora Alexandra, de modo a corresponder as diferentes curiosidades, e interesse das crianças.

Como referi na caracterização da instituição nas principais marcas da identidade pedagógica da instituição – aprendizagem do currículo; o trabalho por projeto é, de entre várias, uma metodologia de aprendizagem. Segundo Kart e Chard (2009, p.3) esta metodologia “promove o desenvolvimento intelectual das crianças ao envolver as suas mentes em tarefas de observação, investigação de factos retirados da sua experiência do quotidiano e do seu meio ambiente, aqueles aspetos que idealmente mais suscitam a sua atenção e energia.”

O trabalho de projeto ao ser realizado este surge do interesse e curiosidade das crianças, tendo o educador o papel fundamental no decorrer do mesmo, apoiando e alargando deste modo as propostas das crianças (ME., 1997).

No que se refere ao modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, segundo Folque (2014, p. 59), “aos poucos as crianças são estimuladas para refletir sobre as atividades e assim começam a atribuir-lhes significados e intencionalidade, aprendendo a antecipar e a orientar os seus planos de acordo com uma finalidade, envolvendo-se no que Niza designa por uma “conduta” de projeto (Niza, 1996; Peças, 2005).”

Dentro da metodologia de trabalho por projeto, segundo o modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna existem diferentes tipos de projeto: os projetos de intervenção

que significa resolver problemas reconhecidos na comunidade – *Queremos Mudar*. Os projetos de investigação estudam um determinado tema ou respondem a uma determinada questão - *Queremos Saber*. Por fim, os projetos de produção são realização concreta de um desejo - *Queremos Fazer*.

Segundo Folque (2014, p.60) a planificação dos projetos está dividida em várias fases:

1. **Formulação:** Conversa com o grupo no tempo do acolhimento, de modo a identificar o problema, para a formulação de projetos.
2. **Balanco diagnóstico:** É realizado um levantamento com as crianças acerca do que já sabem sobre o tema, bem como o que querem saber.
3. **Divisão e distribuição do trabalho:** São distribuídas as tarefas pelas crianças determinando: *Quem faz o quê? Como? Quando? Onde?*
4. **Realização do trabalho:** É um desenvolvimento de estudos, pesquisa ou resolução de problemas, podendo este ser em grupos, pares ou individualmente.
5. **Comunicação:** Esta fase inicia-se com a partilha com a turma do trabalho realizado, onde se fazem e recolhem perguntas e opiniões do grupo. Por fim, é elaborado um levantamento de novas pistas de trabalho.

No projeto desenvolvido na minha prática de ensino supervisionada em Jardim-de-Infância é denominado “O Chocolate”, sendo que este integrou todas as fases acima referidas.

Primeiramente através de uma reunião de grupo -se através do interesse de uma criança qual o projeto definiu-se o que iríamos realizar. Este projeto é baseado numa investigação sobre algo que queremos saber, neste caso, o grupo queria saber diversas informações sobre o Chocolate.

No decorrer da segunda fase em foi elaborado um levantamento sobre o conhecimento das crianças acerca do que já sabem sobre o tema, bem como, o que querem saber. Três das crianças não demonstraram muito interesse na concretização do projeto por elas proposto, e pediram que saíssem do mesmo. Neste momento e perante a situação, no qual não sabia como resolver, questionei as mesmas se não queriam mesmo participar ou se naquele momento não queriam trabalhar no projeto, uma vez que as restantes crianças estavam a brincar nas áreas

da sala. Elas explicaram que não queriam entrar no projeto porque tinham concluído um anteriormente e que deste modo não queriam agora participar.

Segundo Hohmann e Weikart (2011, p. 577) “por natureza as crianças são inquiridoras, empreendedoras, e motivadas para agirem na prossecução dos seus interesses e ideias”. Para tal, existem formas na qual o adulto pode apoiar o sentido de si próprias, enquanto empreendedoras e iniciadoras, sentido esse que se encontra a emergir nas crianças, ao reconhecerem e valorizarem as suas escolhas, planos e decisões.

Após a saída de este pequeno grupo de crianças do projeto, as restantes desmotivaram com a exceção do T.P (5:6). Nesta situação como educadora senti que teria que através de uma nova estratégia cativar o interesse das restantes crianças. A estratégia delineada baseou-se na estimulação através de uma proposta que iria fazer parte do processo de pesquisa de informação para o projeto.

Numa terceira fase distribuimos tarefas pelos membros do grupo, sendo deste modo mais tanto para as crianças, como para o educador dar seguimento ao projeto através do entusiasmo e dedicação no mesmo.

No que diz respeito à quarta fase é através de processo de pesquisas que as crianças selecionam e organizam toda a informação recolhida, sendo para eles o registo fotográfico o modo mais simples de organização da mesma. Posteriormente aprofundam e discutem os diversos pontos de vista que possam surgir no âmbito do tema do projeto.

Por fim, na quinta fase foi elaborada a comunicação e divulgação do projeto concretizado pelo pequeno grupo de crianças, tendo o mesmo selecionado o público-alvo no qual pretende apresentar, podendo ser aos colegas, aos pais ou até mesmo a comunidade educativa. Nesta comunicação as crianças explicaram todo o processo do projeto, bem como as aprendizagens que adquiriram com o desenvolvimento do mesmo.

### **Ponto de partida**

Durante a minha semana de observação quando regresssei para a minha prática na sala de Jardim-de-Infância, a Vera (estagiária da Escola Profissional Região Alto Alentejo, do curso de ação educativa), desenvolveu uma atividade de digitinta. No seguimento da proposta uma das crianças do grupo surgiu realizar a mesma atividade mas utilizando o chocolate.

Quando regresssei na semana seguinte à instituição para concretizar a proposta solicitada pelas crianças, antes de iniciar a mesma, em tempo de grande grupo lemos em conjunto uma história do livro “O Sabor a Chocolate”. Este livro para além de ter histórias alusivas ao tema proporciona, através do sentido do olfato, o cheiro a chocolate. Após a leitura da história demos início a elaboração da proposta inicial – digitinta de chocolate.

Após a exploração da digitinta estar concluída, o pequeno grupo que realizou questionou-se sobre o que seria o chocolate. Após este diálogo registei os seguintes comentários:

- M. R (4:2): “Tem muito açúcar!”
- T. M (3:10): “Tem natas.”
- L. C. (4:4) “é muito bom! Já vi chocolate branco”
- L. J. (3:9): “só comemos quando estamos em festas”
- F. (5:8): “é feito com farinha!”
- M. J. (4:6): “é feito com leite”

Como resposta a algumas dúvidas que surgiram o F. (5:8) propôs aos colegas elaborarem uma pesquisa sobre a questão inicial – “O que é o chocolate?”.

Seguidamente com o meu apoio pesquisamos num livro que estava na área da biblioteca, a origem e a cultura do cacau sendo que é através deste processo que se origina o chocolate. O grupo através da informação recolhida elaborou uma comunicação com a elaboração de um cartaz, tendo o mesmo o meu apoio no registo escrito, e posteriormente apresentou ao grupo ao final da manhã no momento das comunicações. (figura 36)



Figura 35 - Registo da exploração do chocolate através da digitinta.

Na reunião da tarde no preenchimento do diário de grupo, através do diálogo o G. (5:6) propôs aos colegas a elaboração de um projeto sobre o tema apresentado no final da manhã,

uma vez que este lhe suscitou interesse. Para que o grupo demonstrasse entusiasmo foi importante que o G. (5:6) começasse por expor algumas das suas curiosidades acerca do projeto: “Como será que funciona uma fábrica de chocolate? Podíamos ver o filme do Charlie e a Fábrica de Chocolate!”

Após todos concordarem, o Guilherme questionou quem queria junta-se a ele para a concretização deste projeto. O primeiro grupo era formado pelas seguintes crianças: G. (5:6); T. P (5:5); L. C. (4:4); M. R (4:2), e T. R. (5:2)

O grupo promotor do projeto numa das reuniões da manhã, da mesma semana, dialogaram com os colegas sobre a saída de três crianças que estavam inscritas mas não queriam dar continuidade ao projeto. Varias foram as opiniões das crianças, o G (5:8) afirma: “Quando queremos fazer um projeto não se pode sair porque temos que ser responsáveis.” Assim sendo, perguntaram se algum dos colegas estavam dispostos a entrar no projeto. Foi então que três crianças com entusiasmo e dedicação pedirão ao G. e ao T. P. se poderiam fazer parte do grupo, ficando este novamente com cinco membros.

O trabalho por projeto possui características muito próprias, nomeadamente a flexibilidade, uma vez que a construção é progressiva. Segundo Bairrão (1998), um projeto não tem, obrigatoriamente, que envolver todas as crianças pertencentes ao grupo, uma vez que “para responder aos interesses reais mas diversificados das crianças, o projeto deverá envolver o pequeno grupo que está interessado” (p.140) contudo, os saberes adquiridos pelas crianças do projeto devem ser posteriormente partilhados com os restantes colegas.

### **Planificação e lançamento do trabalho**

Depois de terminada a reunião de grupo de onde surgiu o projeto, realizamos a planificação desse mesmo projeto. Durante o diálogo sobre o mesmo, procedemos a elaboração de uma tabela onde foi registada toda a informações sobre o que as crianças sabiam, o que queriam saber, e quais os recursos que iriam ser necessários na elaboração deste projeto. (tabela 8).

Tabela 6 - Informação relativa ao projeto do chocolate

<i>O que já sabemos?</i>	<i>O que queremos saber?</i>	<i>Como é que vamos fazer?</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O cacau é chocolate – G. (5:8)</li> <li>• O cacau é feito na fábrica – G. (5:8)</li> <li>• Os bolos de chocolate são feitos com farinha e gemas de ovo – T.P (5:5)</li> <li>• O chocolate faz bem - T.R (5:2)</li> <li>• O chocolate é delicioso - T.R (5:2)</li> <li>• Quando colocamos o chocolate no congelador fica duro - T.R (5:2)</li> <li>• Existem vários tipos de chocolate: branco/castanho e em pó - T.P (5:5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como é que o chocolate se faz - G. (5:8)</li> <li>• Como se chama a árvore de onde nasce o chocolate - G. (5:8)</li> <li>• Como se faz o chocolate na Suíça - T.P (5:5)</li> <li>• Quais são as formas de chocolate que existem - T.P (5:5)</li> <li>• Como é que os chocolates da Suíça vem para Portugal - G. (5:8)</li> <li>• Como se transforma os vários tipos de chocolate - T.R (5:2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisas na internet</li> <li>• Telefonemas</li> <li>• Pesquisa em livros</li> </ul>

Nos dias seguintes, após a planificação estar concebida, juntei-me com o grupo, e através do diálogo com as crianças, começamos por organizar a informação apresenta na tabela 8, formando a figura 37. O esquema está organizado conforme os interesses das crianças e articulado com as áreas de conteúdo e domínio que cada um representa.



Figura 36 - Informação do projeto sistematizada

Após a elaboração do esquema sobre o projeto, percebemos que poderíamos adquirir informação necessária para o desenvolvimento do projeto através do convite a alguns pais entre eles: cozinheiros, dentistas, pediatras (tendo surgido uma nova questão – O chocolate faz-nos mal à saúde?).

Em suma, o lançamento do trabalho iniciou-se através do levantamento de conhecimentos adquiridos pelas crianças, que ajudaram e interligaram com as questões que pretendem trabalhar no projeto, criando deste modo uma parceria com alguns dos convidados acima referidos.

### *Unidades operativas para a ação*

No dia 8 de abril após a reunião da manhã e através do diálogo e partilha de cada uma das crianças, procedemos à elaboração de uma tabela, em que definimos o seguinte:

#### ✓ *O que já sabemos?*

- G. (5:6): “O cacau é chocolate. O cacau é feito na fábrica. Existem vários tipos de chocolate: branco, castanho e em pó.”
- T. P (5:5): “Os bolos de chocolate são feitos com farinha, ovos e gemas.”
- T. R. (5:2): “O chocolate faz bem e é delicioso. Quando colocamos chocolate no congelador fica duro.”

#### ✓ *O que queremos saber?*

- G. (5:6): “Como é que o chocolate se faz. Como se chama a árvore de onde nasce o chocolate. Como é que os chocolates da Suíça vem para Portugal. ”
- T. P (5:5): “Como são os chocolates na Suíça. Quais são as formas que existem de chocolate. ”
- T. R. (5:2): “Como se transforma os vários tipos de chocolate”

#### ✓ *Como é que vamos saber?*

- Pesquisar na Internet;
- Telefonemas;
- Pesquisa em Livros.

No dia 15 de abril reunimos para mais um avanço nas pesquisas. Com base na tabela que já tínhamos elaborado sobre *o que sabemos, o que queremos saber e como vamos fazer.*, em pequeno grupo delineamos quais os nossos interesses para dar início a pesquisa para o projeto. Com o apoio ao registo escrito delimitamos como prioridade as seguintes tarefas:



- Pedir ajuda aos pais para investigar como se faz o chocolate – T. P (5:5);
- Pesquisar fábricas que existem em Portugal - T. P (5:5);
- Pesquisar os tipos de chocolates que existem – T. R. (5:2);
- Saber receitas que levem o chocolate como ingrediente – G. (5:6);
- Pesquisar marcas – G (5:6);
- Saber qual o chocolate mais famoso na Suíça A. (4:0).

Como referi anteriormente após a reunião de grupo onde se definiu o projeto, bem como os promotores do mesmo, a educadora cooperante, propôs as restantes educadoras da valência de Jardim-de-Infância a visualização conjunta entre as três salas, do filme: *O Charlie e a Fábrica de Chocolate*. Esta atividade foi realizada na sexta-feira dia 10 de abril, sendo este o dia delineado para a visualização de filmes na valência de Jardim-de-Infância.

Depois de delinear as tarefas começamos a iniciar o nosso trabalho. Acordámos entre o grupo que iríamos redigir uma carta aos pais e familiares, a pedir ajuda para nos darem a conhecer receitas que levem o chocolate como ingredientes e investigar como se pode fazer chocolate (pedido do T. P (5:5) em que afirma: “o meu pai é cozinheiro e ele sabe fazer chocolate!” Cada criança levou para casa as cartas redigidas pelo grupo, tendo o meu apoio no registo escrito, e assinadas por os mesmo sendo eles responsáveis no projeto – figura 38.

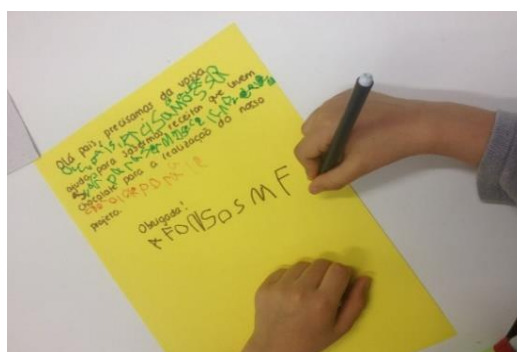


Figura 37 - Pedido de ajuda às famílias para o projeto sobre o chocolate

Na semana seguinte com o apoio da S., mãe do G., esta enviou-nos diversas receitas em que o condimento essencial é o chocolate. Fizemos uma leitura das mesmas e posteriormente as crianças através das imagens ilustraram cada uma das receitas (figura 37), para posteriormente apresentarem ao grupo no tempo das comunicações (figura 38).



Figura 38 - Comunicação do registo das receitas



Figura 39- Elaboração do receita das receitas

Na semana de 27 a 30 de abril a propósito da questão dos vários tipos de chocolate, o T. P (5:5) pediu à mãe que comprasse dois tipos de chocolate: branco e negro. Em reunião de grande grupo o T. P. (5:5) questionou qual era o chocolate que eles preferiam. A maioria do grupo afirma que é o chocolate branco, uma vez que o negro é “amargo”. Foi através deste diálogo que eu questionei o grupo sobre o porquê de este ter um sabor mais amargo? O G. (5:6) respondeu: “porque esse chocolate têm menos açúcar, e é utilizado para as receitas”.

Utilizando a afirmação do G. (5:6) como ponto de partida, comecei por em conjunto com as crianças a explorar os domínios da expressão oral, da leitura dos rótulos onde analisamos as duas embalagens de chocolate.

Chegando à conclusão que o G. (5:6) tinha referido quanto à quantidade de açúcar que cada um dos chocolates leva, após esta análise, em tempo de grande grupo, as crianças promotoras do projeto pediram para realizar um cartaz onde pudéssemos referir alguns aspetos de cada uma tablete de chocolate, bem como as variedades de chocolate que tínhamos presentes naquele dia na sala. (Figura 41)

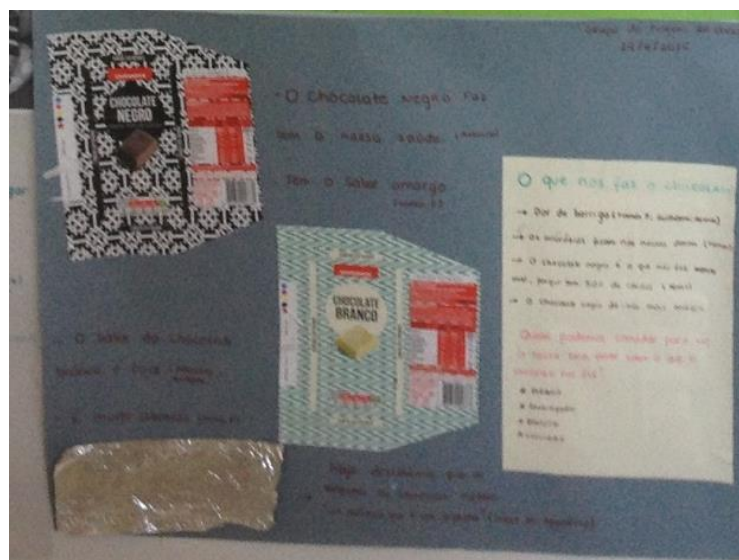


Figura 40: Registo da exploração de tabletes de chocolate

Depois de todas as crianças terem analisado e provado um pouco de cada um dos chocolates, abordamos o mesmo relativamente ao consumo que é feito pelas crianças e adultos, reportando para os benefícios e malefícios desse consumo. O grupo reuniu e propôs vários convidados que nos poderiam esclarecer: médicos, dentistas, cozinheiros ou “alguém especialista” – afirma o A. (5:0). O G. (5:6) sugere: “Podemos convidar um médico ou dentista para vir cá a sala falar-nos do chocolate.” T P. (5:5) “Ou então pode vir o meu pai porque ele é cozinheiro e sabe muito sobre o Chocolate.” – Reflexão da semana de 4 a 8 de maio

Após reunir as várias possibilidades conversei com a educadora Alexandra, em que lhe propus convidar a S. que é pediatra infantil e mãe da S. O convite foi aceite e no dia 13 de maio tivemos na nossa sala uma sessão sobre a alimentação. Esta sessão apesar de ter sido planeada pelo grupo do projeto do chocolate foi também concebida, no âmbito de melhorar os hábitos alimentares das crianças, sendo que hoje em dia existe uma enorme taxa de obesidade infantil.

Para a sessão entre os dias 11 e 12 do mesmo mês, o grupo elaborou um guião de entrevista sobre algumas questões que gostaria de esclarecer acerca de curiosidades e informação necessária para a complementação do projeto.

A Susana trouxe também para a sessão um jogo com diversos alimentos, recortados pelas duas filhas a S. e a M., e posteriormente dividiu pelas crianças e pediu que cada uma delas colocasse no quadro verde ou vermelho o que acha relativamente a esse alimento na nossa saúde.

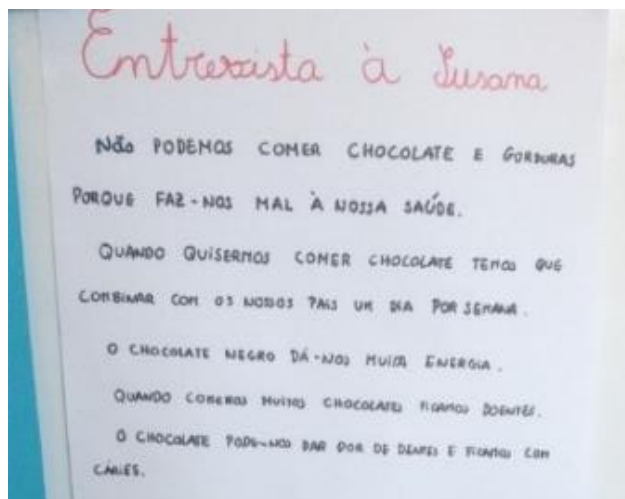


Figura 41 - Entrevista à Pediatra Susana (mãe da Sofia)

Nas últimas semanas antes da divulgação do projeto, o grupo pediu-me que os ajudasse a elaborar um registo sobre a fábrica da Imperial (fábrica de chocolate mais antiga de Portugal) que em conjunto tínhamos pesquisado. Foi através do uso do computador com recurso à internet (página da fábrica da imperial), que reunimos todas as imagens referentes a fabricação do chocolate, bem como as instalações da mesma. Posteriormente, em conjunto o A. (5:1) sugeriu criarmos um livro com toda a informação recolhida (figura 43).



Figura 42 - Recolha e sistematização de informação para a concretização do livro

No que diz respeito, as aprendizagens retiradas através da entrevista da mãe S., o T. P. (5:6) sugeriu a elaboração de uma peça de teatro. Comecei por dialogar com o grupo sobre qual a ideia para a peça, e de forma autónoma através da imaginação do mesmo, na última semana da minha prática desenvolvemos o guião bem como a elaboração de alguns acessórios

para a dramatização. Na elaboração do guião no que se refere às personagens, o grupo deliberou que “estas teriam que ser sorteadas, pois todos queriam ficar com a principal”- Afirma o F. (5:10). Os acessórios utilizados na peça alguns foram trazidos pelas próprias crianças, tendo estas se autocaracterizarem pedindo a colaboração dos pais para a procura dos mesmos em casa.

No que se refere à ideia do grupo da elaboração da peça, como educadora considero que é importante proporcionar às crianças a dramatização provocando um encadeamento de ações, em que as crianças desempenham diferentes papéis, tomando como exemplo a criação de ocasiões do desenvolvimento da imaginação e da linguagem oral.

### **Recursos principais**

Para a concretização deste projeto – “O chocolate” foram necessários apoios e recursos quer materiais como também recursos humanos.

Foi através de alguns momentos de ajuda da equipa educativa da sala (a educadora Alexandra e auxiliar Patrícia) que foi possível, que eu reunisse com o grupo para dar continuidade ao projeto. Sendo que algumas vezes devido a propostas dadas pelas crianças e a propostas emergentes, estas dificultaram o trabalho diário no projeto.

O envolvimento da família mais uma vez foi essencial, quer no facto de facultarem algumas receitas de culinária, bem como a entrevista com a Susana que disponibilizou do seu tempo para vir até à nossa sala fala-nos um pouco sobre a alimentação.

### **Estratégia de comunicação**

A apresentação do projeto realizou-se no dia 22 de maio, tendo sido esta antecipada por motivos pessoais da educadora cooperante. Inicialmente por norma da instituição todas as salas da valência de Jardim-de-Infância serão convidadas para a divulgação dos projetos. No que se refere a este projeto as crianças deslocaram-se a cada uma das salas, de forma a convidarem para a divulgação do projeto realizado. Uma vez que já era um pouco em cima da hora, e as outras duas salas tinham atividades à hora acordada, a educadora cooperante propôs iniciarmos a divulgação do projeto antes da reunião de conselho.

Quando chegou a hora de dar início a divulgação do mesmo o F. (5:10) ainda não tinha chegado à sala. Em conversa com a educadora esta propôs que esperássemos pelo F., sendo que excepcionalmente este projeto iria ser só apresentado à nossa sala.

Antes de iniciarmos a divulgação, durante o acolhimento eu e as crianças impulsionadoras do projeto começamos por montar a exposição com toda a informação recolhida: cartazes, entrevista à Susana, registos fotográficos e o livro elaborado pelas crianças.

A divulgação deu início com a dramatização da peça “O João e os doces”, como referi anteriormente esta foi elaborada pelas crianças. Durante a dramatização houve algumas lacunas mas rapidamente às crianças conseguiram voltar à história, uma vez, que esta ação demonstra que a mesma tinha sido fruto da criatividade do grupo.

Seguidamente demos início à comunicação, onde segundo o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna afirma: “A comunicação é uma componente central da pedagogia do MEM, constituindo um meio de desenvolvimento social e cognitivo” (Niza, 1998, citado por Folque, 2012). Deste modo as crianças foram capazes de expor toda a informação, respondendo a dúvidas e questões colocadas pelo grupo.



Figura 43 - Livro sobre o Projeto do Chocolate - forma de divulgação



Figura 44 - Espaço com a divulgação do projeto

### **Reflexão final do projeto**

A proposta dada sobre o desenvolvimento de um projeto, segundo a metodologia do trabalho por projeto, revelou-se ser um grande desafio. Ao longo da minha prática nunca tinha realizado ou acompanhado um projeto, sendo que no primeiro semestre consegui, através de iniciativa própria promover uma atividade para o projeto das Sevilhanas desenvolvido pelas crianças em conjunto com a educadora cooperante.

No início após a primeira reunião com o grupo foi quando tomei consciência da grande dimensão que o projeto poderia ter seguido. As questões, curiosidades e interesses das crianças eram fascinantes o que promoveu um maior gosto na concretização deste projeto.

Ao longo do mesmo a maior dificuldade que senti ao elaborar este projeto de investigação, foi o facto de não possibilitar o trabalho desta metodologia diariamente, tendo sido possível reunir duas vezes por semana o que atrasou no seu desenvolvimento. Esta dificuldade deu-se devido à organização do tempo e das propostas emergentes com base nas necessidades das crianças, que exigiram um maior esforço e dedicação da minha parte, sendo este o meu papel como profissional, e no qual surgiu como um desafio.

Ao desenvolver o trabalho de projeto com um pequeno grupo de crianças, fez-me aprofundar os meus conhecimentos e práticas sobre a metodologia utilizada. O trabalho que elaborei foi único e exclusivamente um projeto de investigação, que permitiu desenvolver e adquirir aprendizagens.

A interação adulto-criança foi crucial para todo o processo, pois através da partilha de controlo e da troca de conhecimentos e saberes que ambos aprendem. Uma vez que a criança pode ser detentora do conhecimento durante o processo, desta forma consegui adquirir conhecimentos para mim desconhecido. Ao desenvolver interações positivas e significativas, com base nos interesses e necessidades das crianças, faz com que se sintam motivadas, valorizadas e envolvidas no processo.

Na concretização das fases do desenvolvimento do projeto considero que as crianças adquiriram novas competências, utilizaram diversos recursos para a elaboração de pesquisas, tais como: computador, livros, entrevista e o diálogo com o grupo através das partilhas das crianças.

O facto de o projeto ter sido desenvolvido em pequeno grupo de crianças, todo o grupo da sala estava a par do desenvolvimento do mesmo através das comunicações realizadas pelo grupo promotor do projeto.

## 6.8 Resultados e discussão

Como referi no subponto – procedimentos de recolha e análise de dados, após reler as notas de campo, reflexões semanais e planificações depois de finalizar a tabela, contabilizei o número de vezes que obtive as subescalas da Escala de Empenhamento do Adulto e construí as seguintes tabelas 7 e 8. Para compreensão e interpretação dos resultados sugere-se a consulta do apêndice I (Tabela de recolha de dados em Creche).

Os resultados obtidos na análise do caderno de formação de Creche são sintetizados na tabela 4.

*Tabela 7 - Tabela de resultados da análise com base na Escala de Empenhamento do Adulto em contexto de Creche*

<b>RESULTADOS</b>		
Escala de Empenhamento do Adulto	Autonomia	18
	Estimulação	19
	Sensibilidade	5
Interação com a Família		4



Após refletir sobre a Prática de Ensino Supervisionada em Creche é visível com base na tabela 4, que a subescala da estimulação foi a de maior valor. Ao reler as reflexões neste contexto, foi interessante avaliar e ponderar a prática exercida ao longo do estágio. Uma vez que estava numa sala de berçário ao exercer a minha prática como educadora, pensaria ter incidido com maior valor noutra subescala. Com base nas propostas que ia realizando achava que iria ter um maior valor na sensibilidade do que na estimulação. Estes resultados não invalidam que todas as necessidades de respeito, de atenção, de segurança e de afeto foram respeitadas de acordo os ritmos e interesses de com cada criança. Como se pode verificar, neste excerto do caderno de formação, no 1º semestre, é possível observar uma situação em que está presente a subescala da sensibilidade segundo a Escala de Empenhamento do Adulto (M.C. Paixão, produção pessoal, 23 de setembro 2014) em que frisei o seguinte:

“Quando a atividade estava concluída dirigimo-nos novamente para a sala, onde começamos por realizar a higiene dos bebés e a organizar o almoço. O almoço é dado consoante a hora da chegada das crianças à instituição, não havendo nenhum horário definido, o que significa que são respeitados os tempos individuais e alimentação. Enquanto a educadora e as auxiliares preparavam o almoço, o Ricardo, que ainda está em fase de adaptação começou a chorar. Como estava perto dele aproveitei o momento para o tentar acalmar interagindo com ele através da vocalização de palavras que transmitissem calma e segurança. Nesse momento, senti que o Ricardo não estranhou a minha presença e quando o peguei ao colo, e o juntei ao meu peito ele parou de imediatamente de chorar. Segundo Portugal (1998) esta afirma: ”Inter-relações positivas, de apoio de suporte, parecem ser promotoras do bem-estar e saúde, amortecedoras das desordens psicológicas e recorrência de desordens psicológicas mais graves. Pelo contrário, inter-relações negativas ou desestruturantes parecem estar implicadas na etiologia da desordem. O bem-estar ao longo de todo o espaço de vida, o equilíbrio e gosto pela vida encontram-se largamente suspenso da solidez da rede de relações afetivas que o individuo estabelece com os outros.””

Outra situação que foi verificada com base no caderno de formação foi uma atividade denominada de “tapete colorido”, em que segundo a planificação daquela manhã delineei os seguintes objetivos: promover a sensação da exploração da tinta através de uma manga de plástico; explorar o sentido da visão e do tato através da mistura das cores, e por fim, promover a interação adulto-criança. Neste dia houve diversas situações em que maioritariamente, de

acordo com a Escala de Empenhamento do Adulto, esteve presente a subescala da estimulação (subescala de maior valor). Como referi anteriormente, foi interessante propor e observar que a criança obteve estimulação na proposta apresentada, e o papel do adulto (nesta situação da estagiária) foi estimular a criança com base no interesse da mesma. De acordo com o caderno de formação (M.C. Paixão, produção pessoal, 25 de novembro 2014) frisei o seguinte:

“O S. (0:11) batia com o pé e ao ver que a tinta misturava com o óleo, tentava bater com o pé com mais força. Neste momento eu, a educadora e as auxiliares de ação educativa, Núria e Alexandra, começamos a cantar uma música em que abordava algumas partes do corpo (cabeça, braços, mãos, pernas e pé). Quando cantávamos as mãos e os pés batíamos no tapete. Foi desta forma que não só estimulamos os bebés que estavam a realizar a atividade, mas também cativamos a atenção do D. (0:9) uma vez que o mesmo tem demonstrado uma participação ativa em propostas que englobem músicas.”

Estas duas situações relatadas anteriormente são exemplos de atividades que desenvolvi e analisei conforme as subescalas, patentes no caderno de formação, e que fazem parte da avaliação do empenhamento do adulto presente nos anexos do relatório onde podem ser observadas diversas situações de acordo com a Escala de Empenhamento do Adulto.

Para compreensão e interpretação dos resultados sugere-se a consulta do apêndice II (Tabela de recolha de dados em Jardim-de-Infância). O procedimento utilizado foi igual em ambos os contextos onde exerci a minha Prática de Ensino Supervisionada. Os resultados obtidos na análise do caderno de formação de Jardim-de-Infância são sintetizados na tabela 5.

*Tabela 8 - Tabela de resultados da análise com base na Escala de Empenhamento do Adulto em contexto de Jardim-de-Infância.*

<b>RESULTADOS</b>		
Escala de Empenhamento do Adulto	Autonomia	18
	Estimulação	15
	Sensibilidade	5
Interação com a Família		6

No que diz respeito ao contexto em Jardim-de-Infância de acordo com a Escala de Empenhamento do adulto, a subescala mais utilizada é a autonomia, como é visível na tabela 5. Durante a minha Prática de Ensino Supervisionada em Jardim-de-Infância num grupo heterogéneo, sendo este promotor de autonomia nas crianças, sinto que ao longo do estágio fui evoluindo no meu desempenho, tendo incentivado cada vez mais as crianças a prosseguirem com as suas ideias e opiniões, o que fez com que as subescalas de autonomia e estimulação fosse equivalentes. Desta forma, poderei no futuro definir a melhor o meu papel como educadora, para que possa proporcionar diversas e significativas aprendizagens para as crianças.

Na tabela elaborada com base no caderno de formação e nas planificações, é de salientar alguns aspetos que comprovam os resultados da subescala de maior valor (autonomia). O exemplo que a seguir apresento descreve um momento que ocorreu enquanto duas crianças desenhavam livremente na área polivalente da sala e que revela como a minha ação educativa promoveu a autonomia (M.C. Paixão, produção pessoal, 25 de novembro 2014):

“ A L. C. (5:1) já tem consciência de que a escrita é iniciada da esquerda para a direita. Ainda não tendo consciência fonológica da palavra *avião*, a M. R. (4:7) ao ver que a L. C. (5:1) tinha escrito, tentou imitar, perguntando-lhe se a palavra começa por a letra A. A L. C. (5:1) soletrou a mesma enquanto a M. R. (4:7) com atenção escutava. Ao tentar escrever a palavra na sua folha, vendo como a L. C. (5:1) tinha escrito, a M. R. (4:7) escreveu a palavra através do espelhamento, estando ela sentada à frente da L. C. (5:1)

A situação inverteu e desta vez questiona a L. C. (5:1):

- “M. R. sabes escrever a palavra *mana*? *Como se escreve?*”

E ela respondeu-lhe:

- “Olha L. C eu não sei escrever, mas invento.

Escreve assim: “*M-T-N-O*”.

Com base neste momento de interação entre duas crianças na área polivalente da sala, foi para mim como educadora um desafio, pois o facto de ser capaz de distanciar e conseguir observar foi ao mesmo tempo promotor de autonomia entre as crianças. Estes momentos de interação entre criança-criança são também potenciadores de aprendizagens significativas para as mesmas, uma vez que surgem de forma espontânea e com base nos interesses. Nestas situações quando uma das crianças tem um maior conhecimento que a outra (um par mais

capaz), esta transmite-lhe informação necessária para que a outra seja capaz de alargar o seu conhecimento e adquirir novas aprendizagens.

No que diz respeito à interação com as famílias, para que esta seja favorável ao desenvolvimento das interações adulto-criança e conseqüentemente a aprendizagens da criança, é fundamental que os pais possam criar ligações de segurança com a instituição. É necessário, como se refere no Capítulo I, que a escola se abra aos pais e a toda a comunidade envolvente, permitindo um envolvimento ativo na instituição. Nas duas tabelas referidas anteriormente, baseadas na Escala de Empenhamento do Adulto, um dos parâmetros que acrescentei foi a interação com as famílias. Esta opção deveu-se ao facto de eu sentir necessidade de olhar mais em pormenor para a interação com as mesmas. Como é referido no Capítulo I, tanto em creche como em Jardim-de-Infância, para que se criem condições para uma interação adulto-criança de qualidade, existe a necessidade de conhecer as famílias, para que o adulto (educador) possa conhecer os hábitos, rotinas, interesses, necessidades, entre outros, promotores de uma interação de qualidade de forma a transmitir segurança às crianças.

Pelos excertos retirados do Caderno de Formação apercebi-me que, apesar das limitações inerentes à situação de estágio, consegui intencionalizar momentos que simultaneamente potenciaram a interação com a família e a interação adulto-criança. Assim, consegui criar momentos em que as famílias pudessem participar e colaborar na aprendizagem dos seus filhos.

Na valência de creche foi onde senti uma maior dificuldade, sendo a disponibilidade das famílias um pouco reduzida, no entanto com a criação do mapa de presenças no berçário, os pais demonstraram disponibilidade e interesse em participar nesta rotina, através da marcação da presença em conjunto com o seu filho. Podendo considerar como exemplo uma situação passada no momento de acolhimento com o pai de uma das crianças, é possível comprovar a forma como a interação com a família é fundamental para a interação adulto-criança. Com base no caderno de formação (M.C. Paixão, produção pessoal, 9 a 13 de fevereiro 2015) frisei o seguinte:

“ O José pai do A. (0:7) enquanto deixa o filho na sala tem a preocupação de interagir com as crianças que lá se encontram. Através da vocalização de pequenos sons, uma vez que alguma das crianças são capazes de reagir a expressões faciais, tais como: o sorriso, olhar fixo, entre outros. Enquanto futura educadora considero que este momento é fundamental para as crianças e para a família, transmitindo-lhes

as boas-vindas de forma calorosa e acolhedora assegurando às crianças e aos pais que a instituição é como se fosse “o lar fora de casa” seguro e simpático.”

Com base neste excerto do caderno de formação, considero que é importante que as famílias também contactem com as crianças que fazem parte do grupo dos seus filhos, uma vez que é com eles que a aprendizagem também é feita. Ambos fazem parte do processo de aprendizagem, e para tal, é crucial que haja uma boa relação entre todos os intervenientes (crianças, família e comunidade educativa).

Na valência de jardim-de-infância o envolvimento da família foi bastante elevado, sendo que na maioria das vezes eram os próprios pais a propor uma atividade para realizarem com o grupo. Quanto à saída ao exterior em conjunto com os pais, não foi possível organizar, não só pela disponibilidade dos mesmos, mas também por alguns princípios e organização da própria instituição.

No capítulo III irei aprofundar este e outros exemplos sobre o trabalho desenvolvido com as famílias, e de que forma se constituíram momentos relevantes no processo de aprendizagem da criança, e no reforço de condições para a existência de interações adulto-criança positivas.

## **6.9. Reflexão sobre a Dimensão Investigativa da PES**

Após o estágio ter terminado senti que era fundamental repensar sobre algumas competências que fui adquirindo ao longo do mesmo, sobretudo relacionadas com a postura investigativa e o interesse em aprofundar questões que não foram avaliadas durante a PES. Desta forma, recorri ao referencial do DQP, a Escala do Empenhamento do Adulto, para que pudesse repensar e avaliar de que forma pude contribuir para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Foi interessante no contexto de Creche tomar consciência que subescala mais elevada foi a estimulação, uma vez que para mim numa sala de berçário seria mais previsível ter obtido um valor mais elevado na sensibilidade. Este poderá não ter acontecido, uma vez que na minha ação educativa já estaria interiorizado, tendo assim planificado com base nas restantes subescalas.

Ao reler o Caderno de Formação e ao consultar as planificações, verifiquei também que, ao longo da prática, fui melhorando as minhas ações. A utilização rotineira da Escala de Empenhamento do Adulto diariamente teria sido bastante positiva, uma vez que possibilitaria

uma melhoria através do questionamento e da reflexão sobre os vários aspetos que o educador deve ter presente na sua prática.

Com base nestes resultados, neste momento de reflexão sobre os dados que obtive, julgo que estes foram significativos. Não obstante, seria claramente vantajoso que os dados fossem recolhidos de forma quantitativa e mais sistemática ao longo de todo o período da PES. De facto, seria importante que as três subescalas estivessem equiparadas, para uma avaliação mais precisa da progressão na qualidade da aprendizagens, permitindo avaliar a evolução ao longo da PES. Assim, quando apliquei a escala, percebi de modo mais objetivo a minha autoavaliação, na medida em que consegui quantificá-la.

Torna-se importante nesta reflexão voltar às três questões iniciais que serviram como ponto de partida para a investigação-ação.

Percebi que o adulto, através de todas as ações que são potenciadas na dinâmica da sala, desde a organização das áreas de trabalho, à exploração sensorial e ao trabalho de projeto, influencia significativamente o desenvolvimento da criança. Por exemplo, quando foi feita a dinamização na área das ciências, notou-se um claro desenvolvimento na autonomia das crianças, que passaram a criar as suas próprias experiências, registando-as através do desenho, na tabela por mim desenvolvida.

Compreendi claramente que o apoio do adulto deve funcionar como fio-condutor, não devendo apresentar as situações já resolvidas. O adulto deve dar o conhecimento necessário para que a criança, por si, consiga alcançar o objetivo. Por exemplo, para ensinar o significado da palavra apelido, foram as crianças que sugeriram as várias etapas da proposta, tendo como objetivo final a compreensão do significado da palavra. Começámos por dialogar em grande grupo os apelidos de cada criança, em que eu registava por escrito cada apelido, e a seguir cada um deles associou o seu apelido ao apelido do pai.

Relativamente à terceira questão (como deve o educador ajudar as crianças a construir os interesses, assegurando simultaneamente a satisfação das suas necessidades?), é importante realçar que como o adulto conhece quais as necessidades da criança deve proporcionar o desenvolvimento dos seus interesses de modo a ajustá-los às suas necessidades. No decorrer da PES houve dois instrumentos de pilotagem (plano do dia e diário de grupo) que me permitiram executar esta vivência. Assim por exemplo quando fazia o plano do dia incorporava as necessidades e interesses das crianças naquele dia e, além disso, ajustava às propostas registadas no diário de grupo.

Em suma, a prática de ensino supervisionada proporcionou-me compreender a real importância da interação com as crianças, e com as famílias como determinante do sucesso da ação educativa. Por conseguinte, será fundamental continuar a apostar na minha formação nesta área, uma vez que é com base na investigação, reflexão e questionamento que poderei melhorar e adequar a ação educativa, de modo a que possa ir cada vez mais encontro às necessidades e interesses de cada criança em particular e proporcionar-lhes diversas e significativas aprendizagens.

## **Considerações Finais**

A realização deste Relatório de Estágio foi para mim o finalizar de uma grande etapa tanto a nível pessoal como profissional. Ao longo da minha prática de ensino supervisionada na valência de Creche e Jardim-de-Infância, várias são as conclusões e as aprendizagens que posso retirar, através de todo o processo de observações, intervenções e reflexões que elaborei. Foram-me também propostos vários desafios enriquecedores, no qual, com a força de vontade em aprender e tornar-me cada vez melhor, consegui superar aprendendo com os meus erros mas também com as minhas vitórias. É uma experiência de aprendizagem acima de tudo gratificante, uma vez que os conhecimentos teóricos acerca da educação que fui adquirindo durante a minha formação para educadora de infância, foram consolidados e completados com a prática, estando no terreno e perante as situações.

Quando dei início à minha Prática de Ensino Supervisionada em Creche senti algumas dificuldades, como referi nas reflexões semanais. O desafio na valência de Creche numa sala de berçário era o meu maior receio. Hoje posso afirmar que foi uma das minhas melhores experiências. É nestas idades que a criança começa a descobrir tudo ao seu redor, as aprendizagens são constantes e o meu papel como educadora é proporcionar as crianças e a família o sucesso e o bem-estar ao longo da ação educativa, através de interações positivas. Segundo Portugal (2003):

“o estudo das relações educador-criança na Creche constitui uma boa oportunidade para o alargamento da nossa compreensão sobre o desenvolvimento das relações sociais da criança com adultos. Além disso, como ligação da criança ao educador pode influenciar a sua adaptação socioemocional à Creche torna-se importante a observação destas ligações” (p.179).

No que se refere ao contexto de Jardim-de-Infância onde desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada, senti ao início alguma dificuldade em captar a atenção das crianças, bem como controlar o grupo. Esta dificuldade pode ter sido fruto de algum nervosismo, no entanto, senti que houve momentos em que a própria educadora cooperante me desafiou e me ajudou a superar-me. Como forma de ultrapassar esta minha dificuldade ao longo da minha PES fui utilizando algumas estratégias de diálogo com o grupo durante as ações, sendo que este receio foi rapidamente ultrapassando nas primeiras semanas.

Quanto ao desenvolvimento da temática do presente relatório, apesar da mesma ter sido alterada após finalizar o estágio, percebo hoje que foi uma mais-valia para mim. As



interações estabelecidas entre o adulto e a criança, inicialmente, proporcionam o conhecimento de ambos, para que o adulto consiga transmitir segurança e bem-estar à criança. Através da prática foi-me possível verificar que a interação é, de facto a melhor forma de aprendizagem.

Aprendi e consolidei conhecimentos, como foi referido no relatório, sobre a importância da criação de um ambiente educativo de qualidade: através dos espaços, materiais e tempo (rotina diária); o planeamento e a avaliação como forma de potenciar a aprendizagem, tornando-a significativa para as crianças. A criança deve ser vista pelo adulto como o agente da sua própria aprendizagem e, desde modo, é fundamental que o adulto defina estratégias através das planificações de forma a ir de encontro aos interesses e necessidades das crianças.

A promoção da interação adulto-criança inicialmente passa por conhecer a família, e neste sentido considerei importante a criação de pequenos momentos em que a mesma se pudesse envolver. Cada criança e cada família deve ser compreendida respeitada na sua individualidade. Assim, todas as atividades em parceria com a família e a comunidade educativa são fundamentais para o desenvolvimento da criança.

Através da ação consegui ao longo da minha prática, aprender a adequar a mesma a cada uma das situações que iam ocorrendo, tendo em conta diversos fatores e condicionantes, mas, sobretudo, tendo em conta o grupo e cada criança. O facto de refletir sobre a forma como o educador deve desenvolver a sua ação educativa é fundamental para o desenvolvimento favorável da criança. Foi aqui que eu senti a verdadeira dimensão do que se entende por professor-investigador. Todo este processo foi constituído por altos e baixos, mas o questionamento a reflexão e a avaliação do mesmo levou-me a melhorar a minha ação. Tanto o questionamento como a reflexão e avaliação deram origem a um processo de investigação-ação, em que o educador como investigador se desenvolve e cresce como profissional e como pessoa.

No decorrer da minha prática fui sempre refletindo sobre a mesma, sobre as observações e notas de campo que realizava com a intenção de melhorar, de modo a adequar estratégias para promover uma maior aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Desde o início, que para mim foi essencial conhecer verdadeiramente todas as crianças dos dois grupos, onde estive a estagiar de forma a ganhar consciência das suas competências, bem como as dificuldades de forma a poder adequar a minha ação em prol de um desenvolvimento de aprendizagens e competências de forma gradual.

Desta forma, quando delinee a primeira temática do relatório final era e é importante conhecer as famílias das crianças com as quais trabalhamos diariamente. Só assim é que o educador pode corresponder as necessidades e interesses não só das crianças mas também dos pais como agentes em todo o processo educativo. Para tal a minha prática ao longo destes meses foi sustentada pela Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro: Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, que tem como princípio geral que:

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. (Ministério da Educação, 1997 p.15))

Como referi ao longo do relatório após o finalizar do estágio, com base em todo o material recolhido através do caderno de formação, foi crucial o questionamento de toda a minha prática para, deste modo, desenvolver e avaliar a mesma através de instrumentos que o educador deverá ter sempre presente. Para tal, recorri ao referencial do DQP onde pude avaliar a minha ação através da Escala de Empenamento do Adulto, e desta forma avaliar a mesma através de três subescalas: autonomia, estimulação e sensibilidade. O facto de ter realizado esta investigação após o estágio, deixou-me, inicialmente, uma sensação de insatisfação, pois sinto que poderia ter avaliado melhor e de modo mais objetivo a minha ação se a tivesse utilizado desde início por rotina. No entanto, pelo facto de ter compreendido as dinâmicas inerentes a ambos os temas, considero que a alteração da temática vem complementar o que fui investigando e aprendido ao longo da PES. Desta forma, pretendo dar continuidade ao meu processo de formação ao longo da vida, não só em relação a esta temática mas também a outros relevantes à prática do educador, uma vez que ao longo da construção da minha profissão irei crescer e aperfeiçoar todo o trabalho que vou desenvolvendo.

No que se refere a avaliação os objetivos definidos para o relatório, concluo que a interação é de facto a melhor forma de aprendizagem sendo que há uma grande importância na interação adulto-criança neste processo. O planeamento e a avaliação foram cruciais para este processo, uma vez que eram espaços de reflexão para o aprofundamento desta temática. Na interação adulto-criança é fundamental que o educador conheça a família para que possa conhecer a criança. É com base nos interesses e princípios da família que o educador ajusta a sua ação de forma a corresponder as necessidades dos mesmos.

Não posso terminar sem referir como a construção do relatório me ajudou a tornar evidentes aprendizagens que fizeram parte de todo este processo, e no futuro adequá-las ao trabalho que for desenvolvendo como educadora. De entre elas realço o facto de ter aprendido que um bom profissional tem que ter, como ponto de partida, uma boa relação pessoal e profissional e disponibilidade para que possa compreender cada criança, cada família e cada contexto, na sua essência. Com base nas aprendizagens realizadas ao longo do estágio, vou pôr em prática no processo de desenvolvimento profissional: a problematização, o questionamento e a reflexão sobre a minha ação educativa, a especificidade dos contextos e a pluralidade de opiniões. Contudo nunca irei abdicar daquilo que pretendo ser: um contributo para uma educação de infância de qualidade onde prevaleçam interações positivas.

## Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação. *Formação profissional de professores no ensino superior, 1*, 21-31.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2002). Interação entre a estrutura do sujeito e a estrutura da tarefa no processo educativo. In Alarcão, I. & Tavares, J. *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. (pp. 134-148). Coimbra: Almedina.
- Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar. *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*, 41-88.
- Banet, B., Hohmann, M. & Weikart, D. (1992). *A Criança em Acção* (34-41). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbosa, L., Peças, A., Pereira, C. Oliveira, J. & Magalhães, O. (2005). *Relatório de auto-avaliação da licenciatura em educação de infância*. Évora: Universidade de Évora.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bhering, E., & Sarkis, A. (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. *Revista Horizontes, Itatiba, 27*(2), 7-20.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas*. Porto: Porto Editora
- Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: edição 70.
- Coll, C., Marchesi, Á., Palácios, J., & Colaboradores. (2004). *Desenvolvimento Psicológico e Educação* (2ª ed.). São Paulo, Brasil: Artmed.
- Dias, J., & Bhering, E. (2004). A interação adulto-crianças: foco central do planeamento na educação infantil. *Revista Contrapontos, 4*(1), 91-104.
- Feldman, R., Olds, S & Papalia, D. (2001). Acerca do Mundo da Criança: história, teoria e métodos de investigação: contextos de desenvolvimento, uma abordagem ecológica. In Feldman, R., Olds, S & Papalia, D. (2001). *O Mundo da Criança* (8th ed). (pp. 14-15). Amadora: McGraw-Hill Companies, Inc. (obra original publicada em 1975).

- Folque, M. A. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A. (2012). Desenvolver a Qualidade em Parcerias (DQP) – um referencial com potencialidade múltiplas. *Cadernos de Educação de Infância* nº95. (p. 14-19)
- Hohmann. M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann. M. & Post, J. (2011). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. e Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, E.; Malpique, M. e Santos, M. R. (2001). *Trabalho de Projecto: 1. Aprender por projectos centrados em problemasg*. Porto: Afrontamento
- Sinha, S., & Mason, J. M. (2002). Literacia emergente nos primeiros anos da infância: aplicação de um modelo Vygotskiano de aprendizagem e desenvolvimento. *Manual de Investigação em Educação de Infância*, 301-332.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora
- Melo, M. (2014). *Desenvolvimento Humano em contexto: A Perspetiva de Vygotsky*. Apresentado na sessão nº 6 no dia 29 de outubro 2014, unidade curricular: Psicologia da Educação da Criança.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, S. (2007) *O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In: *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, Júlio Oliveira Formosinho, 4ª Edição, Porto Editora, p.141- 159.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A contextualização do Modelo High-Scope no âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos curriculares para a educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. (p.43-92) Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (org.), Formosinho, J., (1996). *A perspetiva educativa da Associação Criança: A pedagogia em Participação*. In Modelos Curriculares para a Educação de Infância. (pp.8-60). Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*, 221-284.

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 5-28.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creche – Uma Abordagem Ecológica Da Adaptação Do Bebê Na Creche*. Porto: Porto Editora

Social, S. (2010). *Manual de Processos-Chave-Creche*. Lisboa: Segurança Social.

Solomon, F. A. (1977). *Psicologia Social*. S. Paulo. Ed. Nacional.

### **Legislação consultada:**

Diário da República (2001). Decreto-Lei nº.241/2001 – Perfil Especifico de desempenho profissional do educador de infância.

Lei nº5/97 de 10 de Fevereiro - Lei - Quadro da educação Pré-escolar

Leimº49/2005 de 30 de Agosto: Lei de Bases do Sistema Educativo

### **Documentos:**

Projeto educativo do Colégio Fundação Alentejo

Projeto curricular da sala do berçário do Colégio Fundação Alentejo

Projeto curricular da sala de jardim-de-infância do Colégio Fundação Alentejo

# *Apêndices*

**Tabela de recolha de dados em Creche – Apêndice I**

DATA	PLANIFICAÇÃO SENTIDO DO DIA	OBJETIVOS	Nº REFLEXÃO	CONTEÚDO	ESCALA DE EMPENHAMENTO DO ADULTO
<b>1ºSemestre</b>					
23 Setembro 2014	Semana de observação		Nº1	<p>“Sentei-me no tapete de esponja, onde comuniquei através da linguagem oral e expressão facial, com a D. e a M.. A interação com os bebés é bastante importante, sendo esta é baseada num contacto físico. Segundo Post &amp; Hohman (2011) “Os educadores interagem com bebés e crianças pequenas de uma maneira muito física, sabendo que segurar, tocar, abraçar, fazer festas, baloiçar, cantar, falar suavemente e estar ao alcance do olhar e da mão é fundamental para crianças muito pequenas, que experimentam tudo e todos de um modo sensorial e ativo. (...) Proporciona aos educadores oportunidade de compreender e respeitar aquilo que a criança está a fazer e a comunicar.”</p> <p>Como estava perto dele aproveitei o momento para o tentar acalmar interagindo com ele através da linguagem. Senti que o R. não estranhou a minha presença e quando o peguei ao colo, e o juntei ao meu peito ele parou de imediatamente de chorar. Segundo Portugal (2003) esta afirma que: “Inter-relações positivas, de apoio de suporte, parecem ser promotoras do bem-estar e saúde, amortecedoras das desordens psicológicas e recorrência de desordens psicológicas mais graves. Pelo contrário, inter-relações negativas ou desestruturantes parecem estar implicadas na etiologia da desordem. O bem-estar ao longo de todo o espaço de vida, o equilíbrio e gosto pela vida encontram-se largamente suspenso da solidez da rede de relações afetivas que o individuo estabelece com os outros.”</p>	<p>ESTIMULAÇÃO</p> <p>SENSIBILIDADE</p>
30 Setembro 2014	Semana de observação		Nº2	<p>“Num momento da manhã em que já estavam algumas crianças, aproveitei para interagir com a B. (1:2) através de maracas realizadas pela educadora, que estavam disponíveis na sala. Foi interessante ver a reação da mesma com o som que cada uma das maracas fazia. Numa tinha algumas tampas de garrafas, o que fazia com que o som fosse mais forte. Quando a B. parava de abanar a garrafa tentava repetir o som que estava a ouvir. Em Post &amp; Hohmann, (2011, p.44) “ao explorar a música com o seu corpo e a sua voz, a criança expande a consciência sensorial do som e do ritmo. Com isto, os educadores proporcionam que os bebés e as crianças pequenas tenham o domínio de movimentar-se, escutar e responder à música; experimentar ritmo regular e explorar sons, tons e começar a cantar.”</p> <p>“Como futura educadora procuro dar a cada bebé uma atenção contínua em cada interação, permitindo-me reparar e atender às necessidades e aos sinais de chamada de atenção específico de cada criança. Enquanto estava no tapete a interagir com algumas crianças, a M. começou a chorar e veio até mim procurando conforto e tranquilidade. Segundo Post &amp; Hohmann, (2011, p.70), “os educadores mesmo que estejam ocupados com outra criança, mostram preocupação genuína pela criança angustiada através do contacto visual ou</p>	<p>ESTIMULAÇÃO</p> <p>CONCLUSÃO</p> <p>SENSIBILIDADE</p>



				<p>palavras tranquilizantes, ou de uma ação mais direta, como pegar ao colo, baloiçar, abraçar ou tocar.”. Conforme Gerber (1979, p.16), “a criança aprenderá a encontrar indícios mais perceptíveis e o educador aprenderá a compreender melhor a criança. Assim se desenvolve o diálogo entre o bebê e o educador”.</p> <p>“ Sinto que cada dia que passa os bebês apesar de só estarem uma vez por semana comigo, vão ganhando confiança o que é fundamental para uma boa relação entre a criança e o educador. Para Post &amp; Hohmann, (2011), “ As suas interações com adultos em quem confiam dentro e fora de casa proporcionam o combustível emocional que os bebês e as crianças precisam para desvendar os mistérios que se deparam no seu mundo social e físico”.</p>	CONCLUSÃO
7 de outubro de 2014	Semana de observação		Nº3	<p>“Durante o acolhimento quando estava a brincar com algumas crianças, a mãe do D. (1ano) chegou a sala juntamente com a irmã, a R. (3 anos). Após a educadora e a mãe do D. terem trocado algumas informações, a educadora aproveitou para arrumar os pertences do mesmo, enquanto a mãe se dirigiu até mim cumprimentando e entregando o D. com a máxima confiança.</p> <p>Para mim, senti que este momento foi bastante importante, pois no caso da mãe do D. confiou em mim sendo esta a minha terceira observação participante deixando-me o seu filho. Durante este momento aproveitei para dialogar não só com a mãe, mas também com o D. que de imediato estendeu-me os braços tentando chamar por mim mas com dificuldade. Um clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem ativa, porque esta é basicamente, um processo social interativo. Assim sendo, um dos objetivos primordiais no Modelo Curricular do High/Scope consiste em apoiar os adultos de modo a que estes possam criar e manter ambientes em que a interação com as crianças seja positiva e para que estas possam trabalhar e brincar com pessoas e objetos libertas de medos e ansiedades. Em Hohmann &amp; Weikart (1997; p. 64) “O desenvolvimento da identidade pessoal da criança progride gradualmente ao longo da sequência de interações que esta vai experimentando”. Na perspectiva do psicanalista Erik Erikson (1950) “as crianças até a idade do pré-escolar podem passar por três estádios de desenvolvimento social e emocional: confiança/desconfiança; autonomia/vergonha e dúvida e iniciativa/culpa.” Quando as crianças têm experiências com adultos em formas que conduzem ao aparecimento de sentimentos de confiança, autonomia e iniciativa, em vez de desconfiança e vergonha, desenvolvem atitudes e sentimentos de esperança e aceitação de modo a alcançar os seus objetivos. A confiança nos outros permite à criança ter determinadas ações sabendo que o educador lhe dará apoio e encorajamento necessário à realização de tarefas.”</p>	INTERAÇÃO COM A FAMÍLIA
6 de novembro de 2014	O grande sentido do dia irá ser uma atividade sensorial.	<p><u>Atividade com o paraquedas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolver a autonomia na exploração dos objetos;</li> <li>▪ Desenvolver a criatividade através de diferentes formas de exploração;</li> <li>▪ Desenvolvimento motor;</li> <li>▪ Exploração e noção espacial;</li> </ul>	Nº7	<p>“Em conjunto com a educadora cooperante e com a auxiliar Ana iniciámos a atividade abanando suavemente o pára-quadras por cima das crianças. A educadora Ana comentou que a D. A. já não tinha medo, sendo ela uma criança um pouco receosa. O D. (1:1) de imediato saiu do círculo e foi para o meio do mesmo para que pudesse interagir connosco escondendo e aparecendo. Aproveitei este momento para em conjunto com o D. esconder-me por baixo do pára-quadras, colocando ao mesmo tempo a cabeça num buraco que se encontrava no meio. Este modo de interagir com os bebês cria um maior interesse e chamada de atenção.</p>	AUTONOMIA

		<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolvimento da capacidade visual, através dos balões ao saltarem em cima do paraquedas.</li> </ul>		<p>Segundo Post &amp; Hohmann, (2011, p.71), “Cada bebé ou criança pequena tem uma forma única de agir ou de interagir de acordo com o seu próprio ritmo (...) os educadores também compreendem que os bebés e as crianças pequenas apreciam a repetição, passando muito tempo a repetirem uma ação agradável”. Daí surgir muitas das vezes a brincadeira do “Cu-cu”.</p>	
25 novembro de 2014	O grande sentido do dia será a mistura de tintas através de um tapete com diversas cores.	<p><u>Tapete colorido:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Promover a sensação da exploração da tinta através do tapete;</li> <li>Explorar através do sentido da visão e do tato a mistura das várias cores;</li> <li>Promover a interação adulto-criança e criança-criança.</li> </ul>	Nº10	<p>“Hoje durante o acolhimento, a educadora Ana em conjunto com a educadora Maria João, começaram a iniciar a transição da D. A. para a sala da Creche. Como hoje a D. A. foi a primeira a chegar, a educadora propôs-lhe ir até à outra sala para brincar com as crianças daquele grupo. A D. A. de imediato colocou-se de pé e deu a mão a educadora. Enquanto saía do berçário ia olhando para trás. Eu senti que a mesma tinha confiança na educadora, mas ao mesmo tempo o facto de estar a olhar para trás, notou-se que estava com algum receio.”</p> <p>“O S. (0:11) batia com o pé e ao ver que a tinta misturava com o óleo, tentava bater com mais força. Neste momento comecei a cantar uma música em que abordava algumas partes do corpo (cabeça, braços, mãos, pernas e pé). Quando cantávamos a parte do corpo correspondente à mão, batíamos com a mesma no tapete (vice-versa com o pé) Com este momento de música, conseguimos cativar a atenção do D. (1:2), sendo estas, as atividades com música, as que ele tem uma participação mais ativa. O R. (0:8) e a S. (0:6) gatinhavam por cima do tapete. Ao mesmo tempo deslizavam dedo tentando tocar na tinta. Como não eram capazes olhavam para nós sem perceberem o que estava a acontecer. Neste momento como estratégia, eu com a auxiliar Alexandra, sentamo-los no tapete e arrastamos, de modo que as crianças vissem o rasto que a tinta deixava. Durante este momento o R. (0:8) deu umas grandes gargalhadas e cada vez que parávamos dava “saltinhos” para que repetíssemos.”</p>	<p>AUTONOMIA</p> <p>(transição de sala)</p> <p>AUTONOMIA</p> <p>ESTIMULAÇÃO</p> <p>AUTONOMIA</p> <p>ESTIMULAÇÃO</p>
2 dezembro de 2014	O grande sentido do dia será a saída ao exterior através da interação com as famílias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o contacto com o espaço exterior sendo este um local de aprendizagem;</li> <li>Explorar elementos naturais encontrados no jardim.</li> <li>Desenvolver momentos e atividades de interação entre a comunidade educativa e a família;</li> </ul>	Nº11	<p>“Enquanto saíamos da instituição a D. A. e o S. acenavam as educadoras das outras salas, que lhes perguntavam: “vão passear?” Todo este contacto que existe entre as educadoras das várias salas, sendo elas de creche ou jardim-de-infância, mostram a boa relação que existe com as crianças da instituição.”</p> <p>“Ao chegarmos ao jardim-público deslocamo-nos até à parte superior sendo esta a que estava com um ambiente mais calmo e sossegado para as crianças. Retiramos as crianças do “autocarro”, e deixa-mos, com o nosso auxílio, que as crianças explorassem aquele espaço, sendo ele muito rico em elementos da natureza (folhas, flores, árvores, entre outros). (...) Com o apoio de um banco que estava junto ao local das folhas, as crianças apoiaram-se no mesmo colocando autonomamente tudo o que tinham nas mãos. Neste momento, foi preciso estarmos com uma atenção extrema, pois devido a serem bebés, o seu instinto é colocarem tudo na boca.”</p>	<p>AUTONOMIA</p> <p>AUTONOMIA</p>
16 de dezembro de 2014	O grande sentido do dia será a construção da árvore de natal do	<p><u>Árvore de natal:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Promover a interação entre as crianças;</li> </ul>		<p>“Para esta atividade decidi, juntamente com a educadora Ana, inserir alguns materiais de auxílio à pintura, tais como: esponjas e pinceis grossos. A maioria das crianças pintou com as mãos como é habitual, no caso do S. e do D. ao verem-me exemplificar como utilizar a esponja, se seguida experimentaram autonomamente.</p>	<p>ESTIMULAÇÃO</p>

	berçário através da pintura, e a visualização de fotografias das diversas famílias das crianças.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolvimento da motricidade fina através da expressão plástica;</li> <li>Exploração dos sentidos e das sensações físicas da tinta;</li> </ul> <p><i>Fotografias da família:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o reconhecimento dos familiares através das fotografias;</li> <li>Identificar os graus parentescos – Através da fotografia identificar qual o grau parentesco associado a cada criança.</li> </ul>		<p>O D. (1:2) após ter feito uma vez preferiu voltar a utilizar as mãos, ao contrário do S. (1 ano) continuo com a esponja.”</p> <p>“ Sentamo-nos com as crianças em círculo, dando apoio de colo à S. G. e ao R.. Começámos por retirar da caixa uma fotografia. Com a fotografia do pai do D, primeiramente mostrei a todas as crianças, e posteriormente dirigi-me ao D. perguntando quem era. No qual o D. responde: “O Papa!”. Neste momento houve uma grande “festa” da nossa parte (eu, educadora e as auxiliares), tendo sido a primeira vez que ouvimos o D. a chamar o pai.</p> <p>A S. G. ao contrário dos meninos, enquanto mexia nas fotografias notava-se alguma delicadeza. Quando viu a fotografia da avó materna sorriu, o que remota, que para a S. G. seja uma pessoa de referência, não sabendo se está muito ou poucas vezes com ela.</p> <p>Seguidamente, espalhamos as fotografias no centro do círculo, em cima do tapete, e aos poucos cada uma ia tentando mostrar à criança uma fotografia de um membro da família dela. Outros momentos que também decorreram dentro desta atividade, foi termos escondido algumas fotografias atrás das almofadas e questionávamos por exemplo “Onde está a mãe do S.?” e o S. neste caso colocava-se de pé vindo até nos buscar a fotografia que estava nas almofadas junto à parede.”</p>	<p>AUTONOMIA</p> <p>SENSIBILIDADE</p> <p>ESTIMULAÇÃO</p> <p>AUTONOMIA</p> <p>ESTIMULAÇÃO</p>
<i>2ºSemestre</i>					
9 a 13 de fevereiro de 2015	Semana de observação		Nº1	<p>“ O José pai do A. (0:7) enquanto deixa o filho na sala tem a preocupação de interagir com as crianças que lá se encontram. Através da vocalização de pequenos sons, uma vez que alguma das crianças são capazes de reagir através de expressões faciais, tais como: o sorriso, olhar fixo, entre outros. Enquanto futura educadora considero que este momento é fundamental para as crianças e para a família, transmitindo-lhes as boas-vindas de forma calorosa e acolhedora assegurando às crianças e aos pais que a instituição é como se fosse “o lar fora de casa” seguro e simpático.”</p> <p>“Na segunda-feira a educadora planeou a atividade do paraquedas em que em comparação a que tinha realizado anteriormente foi interessante ver a evolução de algumas das crianças, e a maneira que as que nunca tinham realizado interagiam durante a atividade. A M. R. (6 meses), a E. (7 meses) e o Á. (6 meses) enquanto eu, a educadora, e as auxiliares Núria e Alexandra abanávamos o paraquedas, estes tentavam espreitar por cima do mesmo, de modo a tentar ver o que acontecia. Posteriormente colocamos balões de diversas cores enquanto abanávamos o paraquedas e os balões saltavam alguns em cima do mesmo outros para o chão junto às crianças. O R. (11 meses) ao ver os balões ficou muito surpreendido e tentava agarra-los quando estes caíam para o chão.”</p> <p>“Em conjunto com o pai da S. G. (8 meses) a educadora propôs trazer para a sala uma máquina fotográfica com um microfone para gravar os sons e conversas das crianças e dos pais ao interagirem com as mesmas, para que estas possam posteriormente ouvir as vozes dos pais ao longo do dia na instituição”</p>	<p>INTERAÇÃO COM A FAMÍLIA</p> <p>ESTIMULAÇÃO</p>

				<p>“ a educadora Ana na quinta-feira criou uma exploração através de chapéus com várias formas. A S. G. (8 meses) e a C. (12) apoiadas na barra do espelho da sala interagiam uma com a outra, acabando por a C. por tirar o chapéu da cabeça da S. G. sem que esta reparasse.”</p> <p>“<u>Exploração de vários tecidos</u>: Cada um tinha uma textura e varias cores. O Á. (6 meses) e o R. (8 meses) foram as crianças que despertaram um maior interesse pela mesma, através da exploração de várias texturas, em que havia panos macios e outros com um maior relevo. A C. (1:2) o que lhe chamou mais a atenção foi um pano colorido. Ao pegar no mesmo colocou-o ao pescoço e andou pelo espaço do berçário, chamando a atenção as educadoras e auxiliares que por ali passavam. Uma estratégia que a educadora utilizou e também teve imenso sucesso foi taparmos todos e destapar, sendo para os mais pequenos uma exploração e interação muito enriquecedora.”</p>	<p>ESTIMULAÇÃO</p> <p>AUTONOMIA</p> <p>ESTIMULAÇÃO</p>
16 a 20 de fevereiro de 2015	<p><b>Os grandes sentidos da semana Intenção das propostas apresentadas:</b></p> <p>O sentido da semana irá incidir em necessidades de alguns bebés, bem como na exploração de texturas e sons através dos cinco sentidos. Irá ser também internacionalizada a promoção da interação entre as várias crianças nas atividades alusivas ao carnaval.</p>	<p><u>Acolhimento:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promover a interação entre as crianças;</li> <li>▪ Envolver as famílias durante o acolhimento relatando, e mostrando trabalhos realizados pelos filhos;</li> </ul> <p><u>Festividades do carnaval:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promover a interação entre as crianças das diversas salas;</li> </ul> <p><u>Exploração através do espelho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promover a o conhecimento do seu próprio corpo;</li> <li>▪ Construção da identidade;</li> <li>▪ Promover a autonomia através de gestos, imitações e expressões;</li> <li>▪ Promover a interação a pares entre as crianças e com o educador.</li> </ul>	Nº2	<p>“ Exploração do tubo (atividade substituiu as festividades do carnaval com a creche): Foi realizada na sala em momentos individuais, dando apoio a cada uma das crianças. A M. R. conseguiu entrar no tubo com o meu auxílio, enquanto a educadora interagia com a mesma do outro lado. O Á. conseguiu entrar sozinho a gatinhar. Antes de entrar no tubo explorava sozinho através do tato a textura do mesmo.”</p> <p>“ Exploração do espelho, o R. ao ver a sua imagem refletida, tentava a garra-la. O R. saia e aparecia para ver o que acontecia quando fazia estes movimentos. A C. ao início não estava com muito interesse na atividade. Até que ao olhar para o espelho percebeu que a imagem estava refletida. Ao ver a imagem andava par trás e para a frente.”</p>	<p>ESTIMULAÇÃO</p> <p>ESTIMULAÇÃO</p>

<p>23 a 27 de fevereiro de 2015</p>	<p>O sentido da semana irá incidir em principalmente no tema da família, uma vez que para além da exploração das imagens da família de cada uma das crianças, iremos também ter como convidado à nossa sala o Avô Materno da Carolina.</p>	<p><u>Exploração das fotografias da família:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o reconhecimento dos familiares e amigos próximos através da visualização de fotografias;</li> <li>Identificar os graus parentescos de cada uma das crianças.</li> </ul> <p><u>Exploração de luzes coloridas e neutras.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Promover a expressão e a compreensão da linguagem através da visualização das diferentes luzes;</li> <li>Promover a interação entre pares;</li> <li>Desenvolver novas experiências visuais e coordenação motora.</li> </ul> <p><u>Exploração do livro sobre os animais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o contacto coma textura da pelagem de cada um dos animais apresentados no livro;</li> <li>Reproduzir e escutar o som de cada um dos animais, permitindo que os bebés sejam capazes de reproduzir.</li> </ul>	<p>Nº3</p>	<p>“Na atividade das luzes o R. demonstrou muito entusiasmo, tendo colocado à volta do corpo as luzes brancas. O R. e a S. G. começaram por observar e só posteriormente é que exploraram as luzes em forma de bolas coloridas.”</p> <p>“ Na exploração da tarde sobre os animais, temática iniciada de manhã com a saída, foi um momento muito enriquecedor e dinâmico. O facto de o livro possibilitar o contacto com novas texturas do pelo de vários animais, proporcionou uma maior interação por parte das crianças. <b>A C. durante a exploração reconhecia os animais vocalizando os sons de cada um deles. Após ter terminado a atividade em grande grupo no colchão, a C. sentou-se ao meu colo pedindo que lhe mostrasse novamente o livro.</b>”</p> <p>“ Esta semana, após a ausência da S. G. (8 meses) por motivos de doença, os pais partilharam o interesse que a S. G. despertou ao jogar o jogo do “cu-cu”. <i>Quando apanhava um pano, a S. G. escondia a cara, e ao destapar dizia: “A tá!”</i> (Partilha da Mãe da S. G.) Nesta pequena partilha os pais ilustraram este registo com algumas fotografias retiradas em casa, legendando as mesmas com expressões utilizadas pela S. G. Nesta semana vários foram os momentos em que a S. G. interagiu com as restantes crianças fazendo o jogo do “cu-cu”, despertando nos bebés o interesse pelo jogo através de várias interações.”</p> <p><b>“A C. (1:3) nesta semana ao contrário da anterior, quando vinha até ao berçário de mão dada com a mãe, ao passar pela sala da educadora Joana Ramos viu que estavam sentados à porta o D. e o S. (antigos colegas do berçário que transitaram no início de janeiro). Ao vê-los de imediato largou a mão da mãe, entrando na sala e sentando-se junto deles. Na semana anterior quando as educadoras e as auxiliares de ação educativa convidavam a C. a ir até à creche brincar, ela não queria ir. Neste dia, para além de ter passado a manhã na creche, foi pela primeira vez almoçar ao refeitório da instituição no piso 0.”</b></p> <p>“A C. com esta manhã passada na creche começou por ganhar confiança nos adultos que acompanham o grupo da creche, uma vez que agora é ela própria que nos pede que a levemos até à sala onde esteve. A partir do dia que a C. esteve na creche, muitas das vezes, observo-a a brincar dando o simbolismo real aos materiais que encontra na sala, representando brincadeiras que teve enquanto estava na creche.”</p> <p>“Nesta semana a professora Nilda dinamizou no polivalente uma atividade em conjunto com todas as salas de creche, sendo este um momento musical onde todas as crianças usufruem de pequenas e diferentes aprendizagens. <b>O facto de se proporcionar estes momentos potencia a interação entre as mesmas, e entre os adultos e as crianças, sendo este fundamental na ação educativa. Ambas as salas sabiam as mesmas canções e rimas, o que potencia a aprendizagem das crianças.</b>”</p>	<p>AUTONOMIA</p> <p>INTERAÇÃO COM A FAMÍLIA</p> <p>AUTONOMIA</p> <p>ESTIMULAÇÃO</p>
<p>2 a 6 de março de 2015</p>		<p><u>Exploração de lengalengas e canções:</u></p>	<p>Nº4</p>	<p>“Na parte da manhã recebemos a visita da creche da sala da educadora Maria João, onde está a estagiar a minha colega Daniela. <b>Levaram-nos algumas lengalengas e músicas para cantarmos todos juntos em grande grupo. Após a</b></p>	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>Estimular progressivamente o aumento do período de atenção através de lengalengas;</li> <li>Fomentar o enriquecimento do nível da linguagem;</li> <li>Promover a interação entre as crianças.</li> </ul> <p><u>Canções mimadas com as partes do corpo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Explorar as partes do corpo através da música;</li> <li>Tomar consciência dos membros corporais.</li> </ul> <p><u>Exploração das culturas do mundo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o contacto outras culturas através da visualização de fotografias de várias crianças no mundo;</li> <li>Proporcionar o contacto com vários géneros musicais através das várias culturas.</li> </ul>		<p>apresentação das lengalengas e das músicas, eu e as auxiliares de ação educativa do berçário, ensinamos músicas novas que costumamos cantar na rotina do grupo. Os bebés neste momento ao cantarmos as músicas reconheciam tentando, estando ao mesmo tempo a C. a fazer os gestos.”</p> <p>“ Na parte da tarde realizei pela primeira vez uma aula de expressão motora, tendo o grupo demonstrando um grande interesse pela manipulação das bolas. O R. esteve durante algum tempo a brincar sozinho pela sala com a bola, tentando interagir em alguns momentos com os bebés. Passado algum tempo, o R. veio até mim pedindo-me através da vocalização das palavras: “Da Da Da”, que lhe segurasse na bola. Eu sentei-me no chão, estando ao nível dele, e comecei a interagir com o mesmo passado a bola tentando que ele interagisse ao passar-me a bola.”</p> <p>“Na parte da tarde com o recurso as imagens reais do corpo humano (olhos, boca, nariz, braço, mão, perna, pé e cabeça). Esta proposta surgiu com a necessidade de explorar e estimular as crianças, principalmente a C. e o R. a reconhecerem as partes do corpo. Através das canções “Eu mexo um...” e “A Bandinha vai passar”, a S. G. o R. e a C. já são capazes de distinguir e identificar: as mãos, os pés e os dedos. A C. ao tocar na cabeça vocaliza o som: “a a a”.</p> <p>“Exploração de imagens de diversas culturas: quando coloquei os adereços ao dispor das crianças (chapéu e o lenço), a C. colocou de imediato o chapéu na cabeça, e a S. G. começou a tapar-se com o lenço olhando para a E. e dizer: “ata!”. Seguidamente pegou na imagem que ilustrava uma menina com um lenço e ficou a olhar, ao mesmo tempo apontava com o dedo. A C. ao ver um menino africano com a cara pintada, com a mão tentava limpar. Outra imagem que também lhe despertou muita atenção foi a de um bebé. Dirigia-se a nós com a imagem na mão e dizia: “bé”.</p> <p>“Enquanto colávamos as fotografias na parede da sala, o R. posteriormente dirigia-se até elas dizendo: “Olá! Olá!” Ao mesmo tempo sorria enquanto percorria a parede agarrado a mesma.”</p>	<p>ESTIMULAÇÃO</p> <p>AUTONOMIA</p> <p>SENSIBILIDADE</p> <p>ESTIMULAÇÃO</p> <p>ESTIMULAÇÃO</p> <p>AUTONOMIA</p>
4 a 13 de março de 2015		<p><u>Mapa de presenças:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer a presença do bebé e dos restantes através da colocação da fotografia no mapa das presenças.</li> <li>Envolver as famílias através da marcação das presenças com os filhos durante o acolhimento;</li> <li>Promover a exploração das cores através da fotografia colorida e a preto e branco.</li> </ul>	Nº5	<p>“A J. é uma bebé calma, serena, observadora e bem-disposta. Quando está deitada ou sentada no “bombo” segue o olhar pelos adultos, crianças do resto do grupo e objetos no qual ela demostre algum interesse. Ao interagir com a mesma está sorri e comunica através do olhar e pequenas vocalizações.”</p> <p>“Com o mapa de presenças as crianças exploram também o reconhecimento de si próprio através da visualização da própria fotografia, bem como a associação dos outros através dos retratos individuais de cada uma das crianças do grupo. A C. é capaz de reconhecer a sua fotografia a preto e branco no mapa, colocando posteriormente a fotografia colorida. Ao longo dos dias observei diversas vezes a C. e o R. a interagirem com as mesmas através da vocalização da palavra “Olá! Olá!”</p>	<p>SENSIBILIDADE</p> <p>ESTIMULAÇÃO</p> <p>AUTONOMIA</p>

				<p>“Exploramos diversos papéis e tecidos. A S. G. ao pegar nos materiais tapava a cara e esperava que eu perguntasse onde estava a S. G. representado o Jogo do Cu-cu. Ao destapar, olhava para e mim e dizia: “ta ta”. O R. passou a maior parte do tempo com o papel sifon colorido, tendo partido em vários pedaços. Quando acabou a exploração com um pouco de papel na mão abanando os braços, olhou para mim, e pedia-me que lhe desse outros materiais.”</p> <p>“Na exploração das sombras a atividade foi realizada em grande grupo no dormitório da creche. Estava com algum receio em realizar a atividade ao escuro uma vez, que pensava que os bebés iriam ter algum receio. O que não aconteceu... Com o auxílio de lanternas de várias intensidades de luz e com uma lanterna que projetavam desenhos, as crianças de forma individual ou em pequeno grupo exploraram as sombras. O Á. e o R. quando apontava a luz para o tapete, eles tentavam apanhá-la. O R. rapidamente desistiu pegando noutra lanterna que estava próximo dele. O Á. é um bebé que já tem autonomia na locomoção e muito preexistente. Eu durante a exploração afastava e aproximava a luz mas o Á. tentava sempre apanhar. A M. R.. e o R. o que lhes chamou mais atenção foi os Glow Stick. Com a luz permanente amarela fluorescente foi o que despertou interesse a M. R. e ao R.”</p>	<p>AUTONOMIA</p> <p>ESTIMULAÇÃO</p>
		<p><u>Visualização das fotografias da família através de um vídeo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promover o reconhecimento dos familiares e amigos próximos através da visualização de fotografias;</li> <li>▪ Identificar os graus parentescos de cada uma das crianças</li> </ul> <p><u>Visita do avô materno da Carolina:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promover o contacto com a família através de interações na ação educativa;</li> <li>▪ Proporcionar o gosto pela música através de canções infantis acompanhada por instrumentos musicais;</li> </ul>	Nº6	<p>“No que se refere ao vídeo por mim realizado, o facto de usar as mesmas fotografias dos ficheiros presentes na sala diariamente, consegui criar no grupo uma nova forma de os cativar e promover interação entre eles: A M. R. (8 meses) ao ver algum membro da família esta sorria e apontava para a imagem, ao mesmo tempo, quando via outra fotografia de algum dos bebés do grupo, esta reconhecia e olhava para quem identificava. A C. (1:4) associava a imagem ao grau parentesco, vocalizando as palavras: “mama” e “papa”. A S. G. (10 meses) ao ver as fotografias a rodar no ecrã esta ria-se e batia palma.”</p> <p>“Na sexta-feira a atividade desenvolvida no período da manhã foi planificada em conjunto com as educadoras da valência de creche, com as professoras do 1º ciclo do ensino básico. Esta atividade tinha como objetivo promover e integrar atividades em conjunto com as duas valências, desenvolvendo nas crianças espírito de ajuda e cooperação nas propostas dadas. Deste modo, cada sala preparou uma atividade e com o recurso de mesas das várias salas, no corredor da creche colocamos as mesmas espalhadas, em que as crianças tinham oportunidade de escolher e circular por todas elas sem qualquer critério de seleção. Durante a atividade dei apoio a todas as crianças, em especialmente à C. (1:4) que o facto de já ser capaz de andar, esta circulava por todas as mesas interagindo ao mesmo tempo com as crianças.”</p> <p>“Nesta sessão quando a família da C. entra na sala, esta que se encontrava a lanchar, parou de imediato e muito surpreendida, olha para nós e diz: “papa! Vo! Vo! Mama não há!”. A C. ao vê-los reconheceu e percebeu que naquele momento</p>	<p>AUTONOMIA</p> <p>ESTIMULAÇÃO</p>

			<p>a mãe ainda não tinha chegado. Foi então que quis sair da cadeira, deu a mão ao avô e levou-o a ver todo o espaço envolvente dentro do berçário.</p> <p>No decorrer da sessão musical não era só a C. que estava contente de lá estar, mas também a família que neste caso, os avós maternos não residem na mesma área que a neta o que impossibilita o contacto diário com a mesma. Durante a sessão todos os bebés batiam palmas, a E. (7 meses) sentada no bombo de plástico abanava os pés, a J. (5 meses) bem como, as restantes olhavam e sorriam enquanto em conjunto cantávamos a música. Quando esta parava o R. começava a choramingar.</p> <p>Na minha opinião e conforme o diálogo estabelecido com a família no final da sessão, esta proposta foi fundamental para todos, até nos como educadores e promotores da aprendizagem das crianças, em que mantivemos e criamos um contacto de partilha e aprendizagem com a família.</p> <p>Ao despedirem-se de nós, o avô Zé partilhou as seguintes palavras: <i>“vamos de coração cheio! Para além da nossa neta temos um enorme carinho por nos receberem cá, e por estas maravilhosas crianças”</i>. “</p>	<p>INTERAÇÃO COM A FAMÍLIA</p>
--	--	--	---	--------------------------------

❖ Durante o acolhimento estabeleci os seguintes objetivos, estando os mesmos presentes na maioria das planificações na valência de Creche:

- Estabelecer um contacto mais próximo com as crianças;
- Promover a interação adulto-criança e criança-criança;
- Contactar com as famílias de modo a perceber a disponibilidade das mesmas na participação de atividades com os filhos;



***Tabela de recolha de dados em Jardim-de-Infância – Apêndice II***

DATA	PLANIFICAÇÃO SENTIDO DO DIA	OBJETIVOS	Nº REFLEXÃO	CONTEÚDO	
<i>1ºSemestre</i>					
25 Setembro 2014	Semana de observação		Nº1	<p>* A L. e a T. estavam a brincar na área da garagem e das construções. Ao verem que estava perto delas, chamaram-me e pediram, para que sentasse no chão junto a elas para ver o bolo que estavam a fazer. Neste momento aproveitei para as questionar acerca dos ingredientes que o bolo levava, ao que a L. respondeu: “O bolo tem uma pitada de farinha”. Eu perguntei: “Só uma?”. Ela: “Não, tem cinquenta pitadas de farinhas”, ao que a T. completa: “porque o bolo é muito grande”. Com este diálogo percebi que existe uma exploração de grande quantidade de conceitos e para além de explorarem a linguagem existe também uma exploração do conceito de número. Esta interação proporcionou também um diálogo bastante rico não só comigo mas também com os colegas. (...) Em (Folque, 2012), através da interação, os educadores modelizam formas de pensar e de aprender e transmitem ao aprendente as suas perspetivas e expetativas (Brophy, 1998; Claxton, 1999); crianças e educadores, ao pensarem em conjunto, também partilham e negociam significados (Siraj- Blatchford et al., 2002). À medida que as crianças participam em discursos sociais vão desenvolvendo teorias sobre si próprias enquanto aprendentes, apropriando-se de determinadas disposições para aprender (Carr, 1995). De facto, as interações dos educadores com as crianças podem ser consideradas como determinantes para que haja uma aprendizagem sustentada e profunda (Pramling, 1996; Siraj-B Blatchford et al., 2002).”</p> <p>“Ao chegarmos à instituição fomos para o refeitório onde já estava tudo preparado para o almoço. O M. T que está em fase de adaptação não queria comer a sopa. Ao aperceber-me dirigi-me até ele perguntando se queria ajuda. O M. T neste momento começou a chorar chamando pela mãe. Eu interagi com o mesmo, tentando acalma-lo pedindo-lhe que provasse a sopa, comendo uma colher pela mãe que estava a trabalhar. Ao interagir com ele através deste jogo, o M. T aderiu comendo a sopa toda e a cada colher correspondia o nome de um dos seus colegas.”</p>	<p><b>AUTONOMIA</b></p> <p><b>ESTIMULAÇÃO</b></p> <p><b>SENSIBILIDADE</b></p>
9 de outubro 2014	Semana de observação		Nº2	<p>“O acolhimento como habitual decorre na sala, com cada educador. Ao chegar à sala um pequeno grupo de meninos, pediu para que fosse ver a pista de carros onde estavam a brincar. Pediram para que ficasse ali um pouco para ver todos os movimentos que eles faziam com a mota e os carros. Seguidamente, pediram à educadora que fosse com eles a outra sala buscar uma pista maior que eles sabiam que existia. Durante este momento aproveitei para ir cumprimentar as restantes crianças. Ao chegar à área do faz-de-conta, a M. R. (4 anos), a L. (4 anos) e a T. (3 anos), estavam a brincar às princesas. Neste dia a M. R. estava muito entusiasmada porque a B. (4 anos) vinha passar o dia ao colégio, como é habitual às quintas-feiras. Pediu à mãe para trazer todos os fatos de princesa que tinha em casa para puder emprestar a cada menina, e também à B. Depois estarem todas vestidas, a M. R. disse: “Carolina, podes brincar connosco? No qual eu respondi que sim. Como a brincadeira era com princesas a M. R. afirmou: “Usa esta coroa para seres uma princesa como nós!” Em (Formosinho, 2011, p. 48) “a área do faz de conta precisa de assumir a urgência do brincar [...] de criarmos mundos para as crianças em que os objetos são o que a sua imaginação quiser, em que as ações se desenrolam na colaboração com os pares para criar mundos, em que os significados e os sentidos não são desenvolvidos por preocupação com o referente.”</p> <p>“Durante a concretização da história organizei o grupo dando a cada uma das crianças envolvidas, a oportunidade de partilharem as suas ideias. Após esta ter sido finalizada, iniciamos a elaboração dos</p>	<p><b>AUTONOMIA</b></p> <p><b>SENSIBILIDADE</b></p> <p><b>AUTONOMIA</b></p> <p><b>ESTIMULAÇÃO</b></p>

				<p>fantoches para seguidamente, procedemos a apresentação da história. Enquanto as crianças estavam a desenhar o A. (4 anos) demonstrou bastante envolvido na atividade: “Estou tão contente de estar a desenhar os ninjas!”. À medida que iam acabando os fantoches, alguns deles não queriam desenhar mais, acabando por concluir a atividade assim que terminavam o que estavam a fazer.”</p> <p>“(…) reparei que a S. e o G. estavam no tapete com o livro que tinham estado a ler, comunicando um com o outro ao mesmo tempo que folheavam o livro. Ao observar este momento aproveitei para me aproximar deles. Perguntei se queriam que lhes lesse outra história no qual a S. (3 anos), pediu-me para que lhe contasse a mesma. Como futura educadora sinto que é importante estimular todo o processo de aprendizagem desde muito cedo, proporcionando o desenvolvimento cognitivo e da consciência metalinguística da criança no pré-escolar. Assim sendo, todas as crianças desenvolvem a sua competência linguística, refletindo sobre os segmentos mínimos como os sons, favorecendo deste modo uma melhor aquisição da leitura, porque vai redescobrir os segmentos gráficos a partir dos que vai trabalhando a nível oral (Sim-Sim, 1998). Em Lopes et al. (2004, P85), “os educadores devem encorajar a emergência dos comportamentos dos leitores organizando ambientes educativos onde o impresso tenha um papel relevante”.</p> <p>“Seguidamente procederam ao almoço e a higiene, tendo tudo corrido dentro da normalidade. Enquanto algumas crianças iam para a sesta, as restantes foram até a ludoteca onde a educadora colocou uma música e deu-lhes a oportunidade de dançar, explorarem livros e jogos didáticos que tem ao dispor nesta sala. Observei que a M. R., a A. e a L. C queriam dançar com a B., que mesmo não tendo a mesma mobilidade delas não deixa de ser “diferente”. Senti que esta atitude foi bastante interessante observar a maneira simples como elas contornam esta situação, proporcionando a B. um grande momento de felicidade.”</p> <p>“Regressamos à sala onde a educadora pediu ao grupo que reunisse no tapete para procedemos ao significado da palavra <i>Creche</i>. Muitas foram as ideias que surgiram: Para a B. (4 anos): “Deve ser uma coisa que se põe no jardim. É crescer.”; “Para tratar bem dos bebés, dar comida, dar colo, brincar.” - F. (5 anos); “Os bebés crescem. Quando eu era bebé estava na creche” - D. A. (4 anos); “Creche também é dar de mamar os bebés. Dar banho e tratar bem.” - T. P. (4 anos); “Quando eu estava na creche a M. R. e o T. R estavam na sala da João, e eu também.” - L. C. (4 anos); “Estar na creche é passear, ouvir rádio, mudar a fralda em cima da bancada” - M. R. (4 anos); “É onde aprendem a andar e a falar.” - G. (5 anos); “É cuidar bem dos bebés.” - T. R (4 anos); “A Mãe está grávida.” - A. (3 anos) e “Aprendem a brincar e a sorrir.” - S. V (5 anos). “</p> <p>“Posteriormente a educadora questionou o que significaria a palavra <i>Cuidar</i>. A verdade é que todas estas ideias que eles têm acerca da creche estão corretas e a palavra <i>Cuidar</i> está ligada também à creche e a cuidados. Para eles significa: “Segurar bem os bebés”; “Atenção”; “Não deixar passar os bebés sozinhos na estrada”; “Cuidar bem”; “Cuidar imenso bem, não deixar magoar numa pedra gigante”; “Ajudar”; “Tomar conta”; “Proteger”; “Segurar bem”; “Ajudar a dormir”; “Não deixar os bebés fugir.” Esta pergunta das crianças poderá vir a ser uma questão no qual pretendo iniciar um projeto com esse tema. No futuro poderei criar algumas atividades, de modo a realizar em conjunto com o berçário (sala onde estou a estagiar na valência de creche), para que as crianças possam adquirir aprendizagens relativamente aos cuidados na primeira infância.”</p>	<p>SENSIBILIDADE</p> <p>AUTONOMIA</p> <p>ESTIMULAÇÃO</p> <p>CONCLUSÃO</p> <p>AUTONOMIA</p> <p>ESTIMULAÇÃO</p> <p>ESTIMULAÇÃO</p>
16 de outubro de 2014	Semana de observação		Nº4	<p>“No caso da L. J. (3 anos) esta tinha trazido uma pequena bolsa, com umas moedas e gostava de mostrar a todos os colegas. Como ainda não é capaz de escrever o seu nome no dia da semana, pediu-me que lhe indicasse onde estava escrito “quinta-feira”, para que pudesse desenhar o objeto que tinha trazido de casa. Foi neste momento do acolhimento que a educadora, juntamente com o A. realizaram o registo do dia anterior, onde a mãe do A. participou nas atividades do grupo, contando-lhes uma história. Durante o registo observei que o A. estava bastante entusiasmado, e para ele o grande momento tinha sido a participação da mãe na leitura da história, mas a educadora teve a preocupação de no registo fazer</p>	<p>AUTONOMIA</p> <p>ESTIMULAÇÃO</p>

				<p>uma sequência temporal, com os vários momentos da manhã, de modo que o A. tivesse consciência de todas as atividades que foram desenvolvidas.”</p> <p>“Observei também que existe uma grande envolvimento dos pais, estando estes totalmente à vontade na instituição e o facto de dirigirem aos vários espaços (cozinha, refeitório, sala...). Sinto que este facto é fundamental para uma boa relação entre a família e a instituição. Na minha opinião estes momentos são bastante importantes não só para a criança mas também para os pais se sentirem envolvidos na vida da criança bem como nos seus interesses. Uma boa relação entre os pais e o educador caracterizam-se pela confiança, e respeito mútuo e incluem um constante dar-e-receber onde partilham o crescimento e o desenvolvimento da criança. Os educadores trabalham em parceria com os pais, partilhando observações das crianças e procurando providenciar consistência entre as experiências das crianças em casa e fora de casa.”</p> <p>“Algumas crianças aproveitaram para explorar a massa de cor. Ao dirigi-me à mesa onde estava a decorrer essa exploração apercebi-me que a A. (3 anos), M. R. (4 anos), L. (4 anos) e o F. (5 anos) estavam a fazer todos os procedimentos que a mãe Susana tinha realizado na concretização do bolo. Aproveitei este momento e juntei-me ao grupo ajudando-os a dobrar as pontas do Brioche feito em massa de cor. Para a realização do bolo usaram diversos objetos: rolo da massa, tesouras, entre outros. Ao concluírem todos os procedimentos a A. não sabia como representar o forno para por o bolo. Neste momento questionei: “E se fizéssemos de conta que o forno é de baixo da mesa? O que acham? Poderia ser?” O F. que estava também com atenção a minha interação individual com a Agnes, concordou com a ideia e até referiu que ia por o forno a aquecer para colocarmos de seguida todos os bolos.”</p>	<p>INTERAÇÃO COM A FAMÍLIA</p> <p>AUTONOMIA</p> <p>ESTIMULAÇÃO</p>
22 de outubro de 2014			<p>Nº5 (1ª intervenção)</p> <p>“ Durante o registo escrito da entrevista, o T. P.(5 anos) indicava-me qual o local onde tinha que escrever, o número da pergunta demonstrando conhecimento linguístico no código escrito. Como o grupo estava muito envolvido e agitado, sendo difícil de controlar, optei por pedir a cada uma das crianças que partilhasse com o grupo, e comigo o que queria saber acerca do tema do projeto.”</p> <p>“ Quanto à dinamização da área do faz-de-conta começamos por ver quais os legumes que iríamos utilizar, bem como a textura e o sabor através do paladar. O T. P. (5 anos) pediu para cortar a cebola porque não lhe fazia impressão. Este pedido foi para ele muito importante exprimindo-se diversas vezes ao longo da atividade. Utilizei como recurso material a utilização de facas com pouca serrilha para que pudessem as crianças cortar os legumes. No final envolveram os legumes expressando: “A sopa já está pronta! Só falta por no fogão!” Deste modo, penso que teria sido também proveitoso a confeção de uma sopa verdadeira, assim sendo poderei aproveitar a próxima intervenção para concretizar esta ideia.”</p> <p>“ Nesta manhã sinto que poderia ter circulado mais pela sala de modo a envolver-me nas atividades e dando um maior apoio a todas as crianças. Por fim, aprendi e interiorizei que também é importante apresentar as famílias as atividades que irão decorrer para que estes possam estar envolvidos nas aprendizagens dos filhos.”</p>	<p>AUTONOMIA</p> <p>PLANIFICAÇÃO</p> <p>CONCLUSÕES</p>	
23 Outubro de 2014	<p>O grande sentido do dia será a visita ao trabalho do pai do S. V e do T. P.– Câmara Municipal de Évora</p>	<p><u>Saída ao exterior:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Envolvimento da família nas atividades do grupo;</li> <li>▪ Oportunidade de constatar com novas situações sendo estas ocasiões para a descoberta e de exploração do mundo;</li> <li>▪ Corresponder às necessidades das crianças principalmente do S. V e do T.P;</li> </ul>	<p>Nº6 (2ª intervenção)</p> <p>“ Ao chegar à sala o T. P. (5 anos) perguntou-me o que tinha acontecido aos legumes verdadeiros que tínhamos usado na dinamização da área do faz-de-conta para criarmos uma sopa. O facto de usar alimentos reais tem este inconveniente, apesar de ser mais proveitoso para aprendizagem das crianças, sendo esse o objetivo crucial na realização de qualquer atividades. Deste modo, sugeri ao T.P a concretização de uma sopa verdadeira, utilizando de novo os legumes mas no final a sopa seria convencional na sala através de uma placa. O T.P muito entusiasmado comunicou logo com algumas crianças sugerindo esta atividade para o dia seguinte.”</p> <p>“Sendo o envolvimento da família, um grande componente na aprendizagem das crianças e fundamental para uma boa relação de segurança com a comunidade educativa, este envolvimento e participação das famílias conforme as OCEPE (1997, p. 43) “ a família e a educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre</p>	<p>ESTIMULAÇÃO</p>	



		<p>contexto de sala de aula (Área do conhecimento do mundo)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Interação com a comunidade</li> </ul>			
11 de dezembro de 2014		<p><i>Experiência – Misturar com água</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Prever, experimentar e observar o que acontece quando se misturam diferentes substâncias com água.</li> <li>Incentivar as crianças a verificarem a validade das suas previsões, colocando uma porção (medida: uma tampa de uma garrafa) de cada substância no respetivo copo (com a mesma quantidade de água) e agitar de igual forma.</li> <li>Incentivar as crianças a procurar semelhanças e diferenças entre as misturas.</li> <li>Concretizar o registo escrito em tabela ao mesmo tempo que a experiência se processa.</li> </ul>	Nº10 (6ª intervenção)	<p>“Relativamente à experiência, esta foi muito produtiva não só nas aprendizagens mas também nos comentários das crianças que foram surgindo. Inicialmente dei a conhecer as crianças, todos os materiais que iríamos usar: areia, açúcar, azeite, sal, óleo, chocolate em pó e arroz. Posteriormente, questionei o pequeno-grupo: “O que irá acontecer se colocarem, cada um destes materiais num copo de água?” Alguns responderam-me: “vai ficar no fundo!” – A.; “Não vai não! Fica em cima” – Dizia o M. Então para vermos o que realmente acontece, nada melhor que experimentarmos! Antes de experimentar cada um destes elementos, sugeri ao grupo, que numa pequena folha desenhassem o que “iria acontecer”, e após verificarmos o que de facto aconteceu, seria desenhado noutra folha o resultado. Ao início os desenhos foram um bom recurso para o registo da atividade, mas como o grupo estava bastante entusiasmado, a meio da experiência, decidi que para as crianças já não fazia sentido desenho, e que seria mais enriquecedor registar os comentários as crianças iam fazendo.</p> <p>Alguns dos comentários ditos pelas crianças sobre o que iria acontecer ou que aconteceu durante a experiência foram os seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ “A areia fica no fundo e a água fica menos transparente!” – G. V. (5 Anos);</li> <li>→ “A água ficou castanha, e o chocolate ficou em cima e em baixo.” – M. T (3 anos);</li> <li>→ “Se a água com o chocolate fica castanha, com o açúcar fica branca!” – A. (4 anos).</li> </ul> <p>Com estes comentários, dá para compreender que as crianças com cinco anos, já têm uma maior capacidade de relacionar os conceitos, ligando-os com a vida do dia-a-dia. Neste pequeno grupo é de salientar, não sendo esta participação tão ativa como foi no dia de hoje, a participação e a envolvimento do M. T (3 anos), sendo esta uma criança que entrou um pouco mais tarde para a instituição, muito ativa e participativa.</p> <p>Após experimentarem todos os materiais que tinha proposto, como o grupo estava muito entusiasmado, achei que deveria dar “liberdade”, de serem eles próprios autonomamente a explorarem o que aconteceria, consoante os seus gostos e interesses, tanto individuais como em grupo.”</p>	<p>ESTIMULAÇÃO</p> <p>CONCLUSÕES</p>
18 de dezembro de 2014		<p><i>Vista ao presépio dos bombeiros voluntários.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Consciencializar os diferentes espaços de aprendizagem - fora do contexto de sala de aula (Área do conhecimento do mundo)</li> <li>Promover a interação com a comunidade;</li> </ul>	Nº12 (8ª intervenção)	<p>“Quando os questionei se queriam ver o presépio montado pelos Bombeiros Voluntários de Évora, o T. P. (5 anos) respondeu de imediato: “Eu já vi! É muito giro e muito, muito grande! Até tem animais vivos!” Com esta afirmação do T.P todos ficaram com uma grande curiosidade, perguntando de imediato o D.P (3 anos) “Mas que animais? Vivos mesmo?”. Foi então, que pedi para que se acalmassem, pois o entusiasmo era muito grande.”</p> <p>“Na minha opinião, com esta intervenção em conjunto pelas três salas de jardim-de-infância é notório o excelente espírito de equipa que existe na instituição, sendo este todo em prol do bem-estar e da aprendizagem das crianças. Segundo as OCEPE (1997, p. 31; 41) “O contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Este ambiente deverá ainda proporcionar ocasiões de formação dos adultos que trabalham nesse contexto (...) Qualquer que seja a modalidade organizacional, trata-se de um contexto que permite o trabalho em equipa dos adultos que, na instituição ou instituições, têm um papel na educação das crianças.”</p>	<p>CONCLUSÕES</p>
<b>2ºSemestre</b>					
9 a 13 de fevereiro de 2015			Nº1	<p>“No preenchimento do plano do dia, quando questionava as crianças sobre o que queriam fazer, o T.P V. (4 anos) diz: “eu quero pintar no caderno.” Ao que o F. (5 anos) responde: “Pintar? Não podes pintar no caderno porque quando pintamos usamos as tintas. Tu querias dizer desenhar”</p>	<p>INTERAÇÃO CRIANÇA-CRIANÇA</p>

	Semana de observação			<p>“Hoje na reunião de grupo na elaboração do plano do dia, ao questionar as crianças acerca do que queriam fazer, o D.C (4 anos) pediu que fizéssemos novamente massa de cor. O A. (4 anos) afirma: “não podemos fazer o mesmo que ontem.” O F. (5 anos) responde-lhe: “A Carolina ontem tinha-nos dito que os meninos que não fizessem, hoje podiam fazer!” Na minha opinião é importante criar com o grupo regras e que essas sejam respeitadas, para que possa trabalhar em prol de uma boa aprendizagem consoante os interesses de cada criança. A tomada de consciência das crianças para o cumprimento das regras estabelecidas é fundamental não só por respeito pelo outro, mas também para cada uma delas na formação individual. Na situação descrita anteriormente o facto de em acordo com o grupo, permitir que possamos realizar a atividade noutro dia, como futura profissional é deveras importante para que todos possam ter a oportunidade de realizar a atividade em questão.”</p> <p>“ A L. C. (5 anos) já tem consciência de que a escrita é iniciada da esquerda para a direita. Ainda não tendo consciência fonológica da palavra <i>avião</i>, a M. R. (4 anos) ao ver que a L. C. tinha escrito, tentou imitar, perguntando a L. C. se a palavra começa por a letra A. A L. C. soletrou a mesma enquanto a M. R. com atenção escuta-a. Ao tentar escrever a palavra na sua folha, vendo como a L. C. tinha escrito, a M. R. escreveu a palavra através do espelhamento, estando ela sentada à frente da L. C.</p> <p>A situação inverteu e desta vez questiona a L. C.</p> <p>- “M. R. sabes escrever a palavra <i>mana</i>? Como se escreve?” E ela respondeu-lhe: - “Olha L. eu não sei escrever, mas invento. Escreve assim: “M-T-N-O”.</p> <p>“Cada um começou por dizer o que a palavra significava para eles. Seguidamente o número de vezes que ouvem a <i>verdade</i>. O D.C sendo o primeiro a dizer quantas vezes ouve a palavra, ao que responde: “Nunca ouvi dizer a verdade”. Quando chega à vez do S. V, este afirma: “Isto está a deixar-me triste”.</p> <p>O segundo exercício que a educadora Alexandra propôs foi que cada uma das crianças enumerasse as vezes que diz a <i>verdade</i>. Alguns afirmaram: cem vezes, muitas, infinitas, mil e cinquenta e uma vezes (T.P.P).”</p>	<p>CONSCIENCIA DE REGRAS INCUTIDAS PELO GRUPO</p> <p>AUTONOMIA</p> <p>ESTIMULAÇÃO</p>
13 a 17 de abril de 2015		<p><u>Dinamização da área das ciências – Os sabores</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Explorar e descobrir sensorialmente diferentes frutos (observar, tocar, saborear e cheirar) – <u>Área do conhecimento do mundo</u>;</li> <li>Incentivar e desenvolver a expressão oral – <u>Área da expressão e comunicação - Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</u>;</li> <li>Ser criativo através da representação das imagens mentais - <u>Área da expressão e comunicação - Domínio da expressão plástica</u>;</li> <li>Introduzir e enriquecer o vocabulário a partir da exploração dos frutos: conceitos de grande/pequeno; liso/áspero; casca/semes; sementes;</li> </ul>	Nº2	<p>“ Na quinta-feira em pequeno grupo organizei várias taças com diversas frutas (banana, morangos, pera, maçã, kiwi, manga e laranja). Com esta atividade para além de proporcionar a interação entre as crianças, e promover o gosto pela fruta sendo ela bastante importante para uma alimentação saudável, tinha como objetivo crucial a confiança entre as crianças.”</p> <p>“ Com este jogo pude observar que todas as crianças que estavam no grupo confiavam nas indicações dos colegas, apesar de dizerem antes de iniciar o jogo quais as frutas que não eram capazes de comer – M. R. (4 anos) “<i>Não se esqueçam que não gosto de kiwi!</i>”. Já o D. A. (4 anos) reforçava que “<i>o kiwi é das minhas frutas favoritas!</i>”</p> <p>“ Ao começar após a primeira criança ter realizado o jogo, o F. (5 anos) afirma: “<i>Esta experiência é muito fixe Xana!</i>” “Outros cometários que foram surgindo foram relacionados pelo gosto que as crianças tinham em relação à fruta. O T.P (5 anos) – “<i>Eu adivinhei por causa do meu cérebro!</i>” “e o Diogo V. (5 anos) – “<i>Hoje é o meu dia de sorte! Adoro Fruta!</i>”. Foi interessante observar que a maioria das crianças demonstrou um enorme gosto pelas várias frutas. Hoje em dia observamos que a maioria das mesmas não gostam ou comem por serem “obrigadas”, mas o facto como futura educadora proporcionar estas atividades, pretendo que as crianças ganhem gosto por uma alimentação saudável.”</p>	ESTIMULAÇÃO

		<p>doce/amargo; sumo; nome e cor do fruto;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Contactar de forma diferente e exploratória com os frutos fora do contexto das refeições com a finalidade de estimular o gosto pela fruta.</li> <li>Promover a interação entre as crianças</li> </ul>		<p>“ Para finalizar a expressão motora com base no que tínhamos aprendido com a Margarida, realizamos exercícios de relaxamento relacionados com a voz e o corpo. Antes de subirmos para a sala pedi para que dissessem uma palavra que descreve-se o que sentiram durante o relaxamento ao som da música. As palavras foram as seguintes: <i>“felicidade, mar, estrelas. Alegria, estrelas a brilhar, contente, amor e calma”</i>. Este momento relaxante para as crianças foi diferente e teve significado uma vez que como referi no início da minha reflexão a expressão motora é essencial para as crianças, e o facto de inserir nela propostas dadas pela Margarida foi uma forma diferente de proporcionar a atividade.”</p>	<p>INTERAÇÃO COM A FAMÍLIA</p>
20 a 24 de abril de 2015		<p><b><u>Saída ao exterior – ida à mercearia</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Permitir o contacto com a sociedade – <u>Área do conhecimento do mundo.</u></li> <li>Interagir uns com os outros através do diálogo - <u>Área da expressão e comunicação - Domínio da expressão oral;</u></li> <li>Permitir e recrear experiências no quotidiano - <u>Área do conhecimento do mundo.</u></li> </ul> <p><b><u>Dinamização do faz-de-conta:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Promover a interação entre as crianças e com o adulto - <u>Área do conhecimento do mundo;</u></li> <li>Desenvolvimento da oralidade – <u>Área da expressão e comunicação - Domínio da linguagem oral;</u></li> <li>Explorar de novas texturas através da junção da farinha, água, e o óleo</li> </ul> <p><b><u>Leitura de histórias pela Lena mãe do F. :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Interagir com a família;</li> <li>Permitir que os pais participem no processo de aprendizagem das crianças;</li> <li>Incentivar e desenvolver a expressão oral – <u>Área da expressão e comunicação - Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita;</u></li> <li>Promover o diálogo e a interação entre as crianças e com os adultos - <u>Área da formação pessoal e social.</u></li> </ul>	Nº3	<p>“ Durante a atividade ao perceberem que lhes faltavam caixas para distribuírem pelas cores (escolha das crianças), a M. R. (4 anos) questionou o grupo: <i>“E se utilizarmos estas mais pequenas (tapas das caixas de sapatos que já tinham utilizado)? Também fazem parte das caixas que a Carolina nos deu. ”</i></p> <p>“ Enquanto comprávamos as frutas necessárias para a atividade do dia seguinte com a creche, as crianças retiravam dos cestos a fruta e posteriormente davam à Marta para pesar na balança. Após estarem todas as frutas pesadas questionamos o que tínhamos de fazer agora que estava a “conta feita”. O F. (5 anos) afirmou: <i>“Então agora temos que pagar, mas acho que não trouxemos dinheiro!”</i></p> <p>“ Em conjunto com a M. R. (4 anos), a B. (4 anos) e a L. C. (4 anos) que confeccionamos <i>“bolinhos de manteiga”</i> (nome dado pela B.). Durante a dinamização as crianças iam buscar todos os ingredientes que precisavam: a farinha, óleo e água. Primeiro começaram por enrolar a massa à volta dos alimentos existentes na área (peixe, legumes fruta de plástico). Posteriormente, sentadas nas cadeiras dentro do faz-de-conta, enquanto envolvíamos todos os ingredientes a B. (4 anos) afirmava: <i>“estou a fazer uma papa toda misturada para dar aos meninos que se portam bem!”</i>; <i>“Meninas, isto está imungo!”</i>; <i>“olha Carolina, este molho de massa”</i></p> <p>“Esta atividade não só proporcionou grandes aprendizagens para as crianças, mas também para mim futura educadora. O facto de realizar a mesma com a B. proporcionou-me afetivamente uma grande aprendizagem. Ao vê-la a interagir e a forma como o fazia mostrou-me que nada é impossível, e que por mais <i>obstáculos</i> que tenhamos conseguimos fazer tudo o que queremos e desejamos. A vida não é feita só de vitória porque os obstáculos fazem parte dela e ajudam-nos a crescer.</p> <p>Enquanto em conjunto fazíamos a massa, a M. R. (4 anos), afirmava: <i>“Todas temos que provar para ver se está bom. Nós somos cozinheiras.”</i> Após ter afirmado, deu a cada uma de nós um pouco de massa. Ao provar a L. C. diz: <i>“falta o sal!”</i>. Demonstram que têm consciência e representam o que observam.”</p> <p>“Ao início a Lena demonstrou um pouco de receio, mas com as interações das crianças entre elas, proporcionou a leitura de várias histórias. <i>“Mãe achas que podes contar mais uma? É a última”</i> - comentário do F. (4 anos).</p> <p>Durante a sessão o F. pediu a mãe diversas vezes: <i>“Mãe achas que podes contar mais uma? É a última”</i>. Após a última historia tal como tinha combinado com o F. este partilha com o grupo: <i>“gostei muito que a minha mãe contasse histórias. Acho que podíamos pedir-lhe para vir cá fazer pão da nossa padaria!”</i></p> <p>“No que se refere ao diário as crianças quiseram complementar o mesmo com a atividade desenvolvida em conjunto pela creche, tendo o D.C (4 anos) afirmado: <i>“ensinaram-nos a fazer fruta.”</i>. No qual o G.</p>	<p>AUTONOMIA</p> <p>AUTONOMIA</p> <p>CONCLUSÕES</p> <p>AUTONOMIA</p> <p>INTERAÇÃO COM A FAMÍLIA</p> <p>INTERAÇÃO COM A FAMÍLIA</p>

<p>27 a 30 de abril de 2015</p>		<p><b><u>Dinamização da área do faz de conta com lavagem dos brinquedos</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Interagir entre as crianças/criança e criança/adulto - <u>Área da formação pessoal e social</u>;</li> <li>Recriar situações do quotidiano – <u>Área do conhecimento do mundo</u></li> <li>Incentivar e desenvolver a expressão oral – <u>Área da expressão e comunicação - Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</u>;</li> <li>Ser criativo através da representação das imagens mentais - <u>Área da expressão e comunicação - Domínio da expressão plástica</u>;</li> </ul> <p><b><u>Modelagem do sabão azul e branco</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Explorar uma nova textura -- <u>Área do conhecimento do mundo</u></li> <li>Interagir entre as crianças/criança e criança/adulto - <u>Área da formação pessoal e social</u>.</li> </ul>	<p>Nº4</p>	<p>(5 anos) esclarece: “<i>não nos ensinaram a fazer fruta... nós compramos a fruta na quarta-feira na mercearia. O que nos ensinaram a fazer foi espetadas com fruta.</i>”</p> <p>“O S. V (5 anos) afirmou de imediato: “<i>o meu apelido é igual ao do meu pai porque sou filho dele.</i>” O Vasco (4 anos): “<i>oh Carolina eu não sabia que o apelido era igual ao do meu pai. Agora já percebi! Posso desenhar eu e o meu pai?</i>”</p> <p>“Inicialmente as crianças queriam construir um castelo de cartão, mas para além do espaço na sala ser reduzido, através do diálogo foi importante expor as crianças a forma de locomoção da B., uma vez que um castelo em cartão iria dificultar o acesso. O T. P. (5 anos) resolvia o problema da seguinte forma: “<i>Construímos uma porta grande</i>”. A ideia do T.P não era impossível, mas a construção de um castelo em cartão dessa dimensão iria ocupar muito espaço na sala e a sua durabilidade iria ser também reduzida.”</p> <p>“A atividade surgiu de um brinquedo que uma das crianças tinha levado na semana anterior para a instituição, e daí surgiu a necessidade de proporcionar este momento a todas as crianças aumentando os recursos materiais necessários. Durante a atividade fui propondo novas estratégias de modo a dificultar o jogo inicialmente proposto. O A. (4 anos): “<i>Carolina, o teu jogo connosco pode ser parecido ao toca e congela</i>”. F. (5 anos): “<i>Podemos jogar mais vezes com as bolas de sabão? Sabes, é que é muito divertido e ninguém se magoa</i>.”</p> <p>“Durante a elaboração da mesma a maioria das crianças eram capazes de colar os papéis e fazerem a distinção do nome e do apelido. A T. (3 anos) após ter explicado como realizava a atividade, esta colava os papéis dispersos pela folha. Posteriormente estive a dar apoio individual a T. para que ela fosse capaz de realizar a atividade. O mesmo aconteceu com o T.P G. (3 anos), mas neste caso o T.P demonstra alguma dificuldade em realizar as atividades, mas quando lhe dou apoio sinto que ele consegue elaborar sem qualquer problema. O apoio individual a cada criança, no meu ponto de vista, é essencial. Este apoio para além da cooperação que existe no grupo também é importante o educador trabalhar individualmente com a criança. Segundo as OCEPE (1997, p. 19), “o respeito pela diferença inclui as crianças que se afastam dos padrões “normais”, devendo a educação pré-escolar dar resposta a todas e a cada uma das crianças. Nesta perspetiva de “escola inclusiva”, a educação pré-escolar deverá adotar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças e apoie a aprendizagem, responda as necessidades individuais.”</p> <p>“Alguns dias após esta atividade durante o acolhimento, a mãe do T.P G, comentou com a educadora que o T.P tinha contado que esteve a fazer um trabalho comigo e que o tinha estado a ajudar. No ponto de vista profissional senti que o T.P tinha gostado que estivesse a trabalhar com ele e que reconheceu essa ajuda. No futuro pretendo continuar a corresponder individuais as crianças quando necessitarem, sendo para mim um factor crucial para o sucesso da aprendizagem da criança.”</p> <p>“Na sexta-feira no âmbito da dinamização de uma das áreas começamos por explorar o sabão azul e branco. Para a exploração permiti que as crianças modelassem o mesmo. Durante esta atividade em pequenos grupos cada criança fez a sua escultura. O D.C (4 anos) afirma: “<i>O sabão cheira mal. Como é que lavam a roupa?</i>”. O G. (5 anos) responde: “<i>Cheira bem! A minha mãe as vezes usa este sabão lá em casa</i>”. É interessante perceber e através do diálogo entre elas que cada um apesar de ter a sua opinião, tem gostos diferentes o que nestas idades pouco acontece, acabando por todos ter a mesma opinião o que não acontece neste grupo. No final da atividade quando estava a limpar a mesa com ajuda das crianças, a M. R. (4 anos) comenta: “<i>Carolina com água o sabão derrete. Assim é mais fácil de lavar.</i>” A modelagem do sabão permitiu que as crianças ganhassem conhecimento sobre o que de facto acontece ao material que exploraram, sendo esta atividade autentica uma vez que para além de ser com objetos reais é uma atividade do quotidiano.”</p>	<p>AUTONOMIA</p> <p>ESTIMULAÇÃO</p> <p>SENSIBILIDADE</p> <p>ESTIMULAÇÃO</p> <p>ESTIMULAÇÃO</p> <p>INTERAÇÃO COM A FAMÍLIA</p> <p>ESTIMULAÇÃO</p> <p>SENSIBILIDADE</p>
---------------------------------	--	--	------------	--	---



				<p>"Durante a atividade pode observar e interagir em alguns diálogos das crianças. A T. (3 anos) – "Carolina eu já lavei os pratos todos agora tenho que os por ao sol."; M. R. (4 anos) – "B eu já dei banho ao meu bebê agora tenho que o secar para não ficar doente"; M. T(3 anos) – "Já temos tudo lavadinho e cheira a limão." Todos estes comentários das crianças reportam para a vida do quotidiano demonstrando que conhecem algumas funções que observam em casa reportando através destes momentos de aprendizagem."</p>	<p><b>AUTONOMIA</b></p> <p>(Apesar de ser estimulação é ao mesmo tempo autonomia uma vez que as crianças organizam estratégias para a proposta inicialmente dada)</p>
4 a 8 de maio de 2015		<p><b><u>Construção das pistas de carros – dinamização da área das construções</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Contactar com a realidade através da elaboração de uma estrada com diversos materiais e técnicas. – <u>Área da expressão e comunicação - Domínio da expressão plástica;</u></li> <li>Ser criativo na elaboração da pintura – <u>Área da expressão e comunicação - Domínio da expressão plástica</u></li> </ul>	Nº5	<p>Na semana anterior tínhamos iniciado a dinamização da área das construções, hoje procedemos a montagem das pistas e criação de diversos desenhos que ilustrem os vários meios de transporte que existem.</p> <p>Posteriormente em pequeno grupo começamos por colar os meios de transporte nas pistas anteriormente construídas de forma a montar um mobil. A ideia surge das crianças ao observarem que teriam muitas "estradas" em pouco espaço. Seguidamente já com um grupo mais restrito (D. A.; D.P e o T. P.) começamos por construir através de rolos de papel higiénico um pista com vários níveis de altura.</p> <p>" Na construção do túnel para a pista após estarmos algum tempo a definir a localização do mesmo na pista, propus as crianças que na reunião de grupo da manhã pedíssemos a todos ajuda para definir a localização da mesma. O T. P. (5:4) concordou afirmando: "o melhor é pedirmos ajuda a todos para ver onde vamos colar o túnel porque a pista é para todos brincarmos e nós estamos um bocado confusos com o sítio onde podemos colar, não achas Carolina?"</p> <p>" O G. (5:8) sugere: "Podemos convidar um médico ou dentista para vir cá a sala falar-nos do chocolate." T. P (5:4) "Ou então pode vir o meu pai porque ele é cozinheiro e sabe muito sobre a Chocolate."</p> <p>Inicialmente tive alguma dificuldade em gerir os diversos pequenos grupos querendo dar, por vezes um apoio mais individualizado. Como futura educadora sei que a interação entre as crianças em diferentes momentos de desenvolvimento promove a aprendizagem. Segundo as M.E OCEPE (1997, p.35) "Torna-se importante o trabalho entre pares e pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum". Esta semana pude constatar isto em várias atividades tais como: cartões dos números; a pintura de esponjas com formas geométricas e a dinamização da área das construções. Como profissional pretendo apoiar o trabalho entre pares e em pequenos grupos para proporcionar a aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras.</p>	<p><b>AUTONOMIA</b></p> <p><b>AUTONOMIA</b></p> <p><b>CONCLUSÃO</b></p>

→ **Acolhimento:**

- Partilhar curiosidades com os colegas – Área da expressão e comunicação - Domínio da linguagem oral.
- Promover a interação adulto-criança e criança-criança – Área da Formação Pessoal e Social

→ **Reunião da manhã**

- Promover momentos de interação entre as crianças e o adulto;
- Partilha de interesses das crianças - Área da Formação Pessoal e Social

→ **“Contar/escrever/mostrar**

- Partilhar vivências com o grupo através da abordagem da escrita e trabalho de texto – Área da expressão e comunicação - Domínio da linguagem oral e escrita.

→ **Marcação de presenças**

- Reconhecer o nome - Área da expressão e comunicação - Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.
- Ser autónomo na marcação das presenças.

→ **Novidades do fim-de-semana e contar/escrever/mostrar**

- Partilhar vivências com o grupo através da oralidade e da abordagem da escrita – Área da expressão e comunicação - Domínio da linguagem oral e escrita.
- Ilustrar as vivências do fim-de-semana – Área da expressão e comunicação - Domínio da expressão plástica.
- Explorar diferentes técnicas e materiais – Área da expressão e comunicação – Domínio da expressão Plástica.