



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Mestrado em Educação Pré-escolar

Relatório Estágio

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela
aluna Margarida Raquel Cruz Gomes no Centro de Actividade Infantil de
Évora – CAIE – Creche e Jardim de Infância**

Por
Margarida Raquel Cruz Gomes

Orientador:
Professora Doutora Maria Assunção Folque Mendonça

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Estágio

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela
aluna Margarida Raquel Cruz Gomes no Centro de Actividade Infantil de
Évora – CAIE – Creche e Jardim de Infância**

Por
Margarida Raquel Cruz Gomes

Orientador:
Professora Doutora Maria Assunção Folque Mendonça

Resumo

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Margarida Raquel Cruz Gomes no Centro de Actividade Infantil de Évora – CAIE

Neste relatório será explicitado o trabalho desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada em Creche e Jardim de Infância, evidenciando-se os aspectos mais marcantes.

Assim, será contemplada a caracterização dos grupos que participaram na intervenção, mas também, será incluída a intervenção ao nível do espaço e rotinas diárias. Para além destes elementos, este relatório inclui as aprendizagens e competências adquiridas pelas crianças e os contributos que teve para o seu desenvolvimento. Desta forma, será evidente que, dependendo da idade das crianças, a forma como dão sentido ao mundo diferencia-se em alguns aspectos.

Ao longo de todo o relatório será notório a importância que um ambiente estimulante e rico em interações tem para o desenvolvimento das crianças.

À medida que serão explicitados os aspectos referidos, o relatório incluirá a forma como ocorreu a intervenção nos diferentes momentos da prática e as aprendizagens realizadas pelo mestrando.

Abstract

Supervised Teaching Practice in Pre-school Education by the student Margarida Raquel Cruz Gomes at Centro de Actividade Infantil de Évora – CAIE

In this report the work will be explained in Supervised Teaching Practice in Nursery and Kindergarten, demonstrating the most striking aspects.

This will included the characterization of the groups that participated in the intervention, but also will include the intervention in terms of space and daily routines. In addition to these elements, this report includes the learning and skills acquired by children and the contributions they had for their development. This should make it clear that, depending on the age of the children, how they give meaning to the world differs in some respects.

Throughout the report will be known the importance of a rich and stimulating environment interactions have for the development of children.

As will be explained the aspects referred to the report include how the intervention occurred at different times of practice and learning acquired by a graduate student.

Agradecimentos

A realização do presente relatório contou com o apoio de diversas pessoas, que directa ou indirectamente estiveram envolvidas em todo o processo.

Primeiramente queria agradecer à Professora Doutora Maria Assunção Folque e à Professora Maria de Fátima Godinho pela dedicação, apoio e disponibilidade, mas acima de tudo, pela orientação e conhecimentos que me transmitiram.

Ao Centro de Actividade Infantil de Évora e a toda a equipa envolvida, pela forma como me recebeu e apoiou em todos os momentos. Às Educadoras cooperantes Ana Chaveiro e Paula Torrado, com quem partilhei experiências e vivências, pelo apoio e compreensão.

A todas as crianças envolvidas, assim como, a todas as suas famílias que cooperaram durante todo o processo de intervenção.

À minha família que, embora longe, apoiou e acompanhou todo o processo, incentivando-me em momentos difíceis.

Às minhas colegas e amigos que estiveram sempre presentes, dando força e motivação.

Índice

Índice de Figuras.....	8
Índice de Quadros.....	9
Índice de Gráficos.....	9
Introdução.....	10
1. A Instituição Cooperante.....	13
1.1 Localização e espaço envolvente.....	13
1.2 Elementos históricos.....	13
1.3. Caracterização dos espaços.....	14
1.3.1 Espaço interior.....	15
1.3.2 Espaço exterior.....	19
1.4 A equipa educativa.....	20
1.5 O Projecto Educativo.....	21
1.5.1 O modelo High Scope.....	21
1.5.2 Actividades Extra-Curriculares.....	21
1.5.3 O programa eco-escolas.....	22
1.5.4 Trabalho com Família e Comunidade.....	22
2. Caracterização dos grupos envolvidos na Prática de Ensino Supervisionada (PES).....	23
2.1 Caracterização do grupo de creche tendo como base o preenchimento do Perfil de Desenvolvimento Individual.....	23
2.2 Caracterização do grupo de Jardim de Infância tendo como base as Metas de Aprendizagem.....	25
3. Concepção da Acção Educativa.....	26
3.1 Breve enquadramento legal da Creche e da Educação Pré-Escolar.....	26
3.2 Fundamentos da Acção Educativa na Educação de Infância.....	28
3.2.1 Modelo Curricular High Scope.....	29
3.2.2 A metodologia de trabalho de projecto.....	32
3.2.3 Princípios adoptados na acção educativa na Creche e em Jardim de Infância.....	36
4. A Intervenção Educativa na Prática de Ensino Supervisionada.....	41
4.1 O processo de planeamento e avaliação nos contextos de Creche e Jardim de Infância.....	41

4.2 A Intervenção na Rotina Diária da Creche e Jardim de Infância.....	48
4.3 A Intervenção no Espaço e Materiais da Creche e Jardim de Infância.....	57
4.4 Processos de Aprendizagem na Creche e no Jardim de Infância.....	80
4.4.1 A aprendizagem na Creche.....	80
4.4.1.2 Explorar com os sentidos.....	81
4.4.2 A Aprendizagem no Jardim de Infância.....	89
4.4.2.1 Projecto “Como se fazem as casas”: descrição e análise do trabalho desenvolvido ao longo do projecto.....	89
4.5 Relação com a Família e Comunidade na PES.....	108
4.6 Os processos reflexivos que suportam a acção no contexto.....	112
4.6.1 Os Diários de Educador: descrição, reflexão e projecção	113
4.6.3 Perfil de implementação do Programa (PIP) – High Scope.....	115
Considerações finais.....	122
Bibliografia.....	124
Anexos	
Anexo nº 1 - Caracterização do grupo de Creche baseada nos itens do Perfil de Desenvolvimento individual da Criança (dos 18 aos 35 meses)	127
Anexo nº 2 - Análise das características do grupo tendo em conta a Metas de Aprendizagem.....	131
Anexo nº 3 – Planificação Diária.....	143
Anexo nº 4 – Planificação Semanal.....	147
Anexo nº 5 – Planificação Cooperada.....	148
Anexo nº 6 - Perfil de implementação do Perfil (PIP) – High Scope.....	149

Índice de figuras

Fig. 1: Fachada do CAIE

Fig. 2: Entrada do CAIE

Fig. 3: Corredor da Creche

Fig. 4: Sanitas da casa de banho de Creche

Fig. 5: Lavatórios da casa de banho de Creche

Fig. 6: Banheira e muda fraldas da casa de banho de Creche

Fig. 7: Caixa de areia do quintal

Fig. 8: Quintal

Fig. 9: Planta da sala de Creche

Fig.10: Lado esquerdo da janela da sala de Creche, onde se pode ver onde são guardados alguns materiais como lápis, canetas, folhas, etc.

Fig. 11: Móvel da sala de Creche onde são guardados os brinquedos e alguns dos pertences das crianças

Fig.12: Vista da outra parte da sala de Creche, onde se pode ver do lado esquerdo, as imagens de animais e do lado direito as fotografias da família

Fig. 13: Vista da sala de Creche durante um momento de exploração das crianças

Fig. 14: Janela que permite à sala de Creche ter luz natural

Fig. 15: Corredor à entrada da sala de Creche, que dá acesso à varanda

Fig. 16: Planta da sala de Jardim de Infância

Fig. 17: Vista da área da Casinha, onde se pode ver diversos brinquedos

Fig. 18: Vista frontal da Área da casinha

Fig.19 : Área da casinha durante uma brincadeira

Fig. 20: Vista da área dos Blocos

Fig. 21: Construção das crianças na Área dos Blocos

Fig. 22: Vista da Área do Computador

Fig. 23: Momento em que duas crianças se encontravam a jogar num computador

Fig.24: Vista da Área da Expressão Plástica

Fig.25: Vista da Área da Biblioteca antes de ser remodelada

Fig.26: Vista da Área da Biblioteca depois de ser remodelada

Fig.27: Vista frontal da Área dos Jogos

Fig. 28: Área “O Vale Encantado”, construído pelas crianças

Fig. 29: Área das Casinhas onde se pode ver as construções realizadas pelas crianças
Fig. 30: Área das ciências durante a realização de uma experiência
Fig. 31: P. durante a pintura do papel de embrulho para a Prenda do Dia do Pai
Fig. 32: G. durante a exploração do lápis de cor, onde se pode observar arcos verticais, horizontais e movimentos vai-vém
Fig.33: S. a explorar o chocolate com ambas as mãos
Fig. 34: F. a explorar os sininhos, após uma exploração em grande grupo de instrumentos musicais
Fig. 35: M. durante a exploração da água da fonte
Fig.36: Planeamento do projecto “Como se fazem as casas”
Fig.37: Trabalho de recorte e colagem de casas realizado pela L.
Fig. 38: Observação das maquetas na Exposição
Fig.39: Desenho que o T. fez da sua casa
Fig.40: Planta da casa realizada pelo M.
Fig.41: Pintura do chão da maqueta
Fig.42: Momento em que o grupo ouvia o Arquitecto N. Pereira
Fig.43: Momento em que a J. e a M. se encontravam a pesquisar
Fig.44: Trabalho realizado pela M. ao longo das pesquisas
Fig.45: Cartões com as informações que o grupo descobriu ao longo do projecto
Fig.46: Casa construída pelas crianças usando o barro

- Índice de quadros

Quadro 1: Rotina diária da sala de Creche

Quadro 2: Rotina diária da sala de Jardim de Infância

- Índice de gráficos

Gráfico 1: Ambiente Físico

Gráfico 2: Rotina Diária

Gráfico 3: Interação Adulto-Criança

Gráfico 4: Interação Adulto-Adulto

Gráfico 5: Total de resultados obtidos

Introdução

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, tendo como foco a Prática de Ensino Supervisionada em Creche e em Jardim de Infância. Tem como objectivo reflectir sobre o trabalho desenvolvido ao longo da Prática, apresentando um carácter descritivo e reflexivo. Para além destes aspectos ainda contemplará elementos de natureza teórica que suportaram a prática, o trabalho desenvolvido e consecutivamente, as aprendizagens realizadas.

O Mestrado tinha como objectivo desenvolver nas mestrandas diversos saberes sobre as características de crianças entre os 4 meses e os 6 anos de idade. Tendo ainda como objectivo colocar-nos em contacto com as diversas componentes do trabalho do Educador de Infância tanto na valência Creche como no Jardim de Infância, assim como, com as crianças, famílias e a comunidade envolvente. Para além disto, ainda tinha como objectivo proporcionar competências de intervenção intencionalizada.

Como complemento ao desenvolvimento de todas estas competências, a Prática de Ensino Supervisionada teve como objectivo desenvolver capacidades reflexivas e de análise face à experiência vivida no contexto.

De acordo com o perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância, o Educador *“concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.* (Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, 2001). Portanto, cabe assim ao Educador desenvolver a sua prática no sentido de promover nas crianças experiências estimulantes e diversificadas, desenvolver competências sociais, como também, organizar todo o ambiente educativo e materiais que rodeiam a criança, tornando-os como recursos para o desenvolvimento curricular. Para além de ter um papel essencial na garantia das necessidades básicas, intencionalizando esses momentos e garantindo que as crianças se desenvolvam nas melhores condições possíveis e num ambiente estimulante.

Desta forma, e de acordo com o perfil geral de desempenho profissional o profissional fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, promovendo o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural.

Aliando-se a todos estes aspectos um profissional deve respeitar as diferenças culturais e pessoais dos seus alunos, ao mesmo tempo que valoriza os diferentes saberes e culturas no combate à exclusão e discriminação. Deve mostrar capacidade relacional e de comunicação, assim como equilíbrio emocional. Ao longo da sua prática deve assumir a dimensão cívica e formativa, tal como a dimensão ética e deontológica.

Assim, com base nos objectivos enumerados anteriormente, este relatório iniciar-se-á com a caracterização da Instituição Cooperante, que foi realizada com base no projecto da Educativo da Instituição, com recurso a uma entrevista à Coordenadora Pedagógica e ainda baseando-se na vivência do mestrando ao longo da PES; nesta caracterização será realizada referência a aspectos mais marcantes da vida da Instituição. Esta caracterização foi realizada em colaboração com a colega Ana Rita Espada que também realizou a Prática de Ensino Supervisionada na mesma Instituição. Em seguida o relatório será dirigido para os grupos com quem foi realizada a prática, fazendo-se a sua caracterização e referindo os seus interesses. Para isto, far-se-á uso do Perfil de Desenvolvimento Individual da Criança e as Metas de Aprendizagem. Após esta caracterização o relatório conterá a Concepção da Acção Educativa que incluirá um breve enquadramento legal da Creche e do Jardim de Infância e ainda fará referência aos fundamentos da acção educativa na Educação de Infância. Neste último ponto serão referidos aspectos relacionados com o Modelo Curricular High Scope, a metodologia do trabalho de projecto e os princípios adoptados ao longo da acção educativa em Creche e em Jardim de Infância.

O ponto seguinte é relativo à intervenção Educativa na PES e é especificamente sobre o processo de intervenção, por isso, inclui o processo de planeamento e avaliação em ambos os contextos, a intervenção na rotina diária na Creche e no Jardim de Infância e a intervenção no espaço também em ambas as valências. Em seguida o relatório incluirá os processos de aprendizagem na Creche e no Jardim de Infância, sendo que, para a valência de Creche abordar-se-á a exploração com os sentidos e na aprendizagem em Jardim-de-Infância será mencionado o Projecto “Como se fazem as Casas”, desenvolvido ao longo da PES. A intervenção Educativa contemplará ainda a relação com a família e comunidade ao longo da PES e por último, os processos reflexivos que suportaram a acção no contexto, sendo eles: os diários de educador e o Perfil de Implementação do Programa (PIP).

Todos os aspectos enumerados em cima contemplarão as aprendizagens que foram realizadas ao longo da prática, assim como, a problematização da acção educativa ao longo de todo o mestrado.

Após todos os pontos explicitados o relatório conterà as considerações finais respeitantes às aprendizagens adquiridas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, assim como aspectos relativos à prática no futuro de um Educador de Infância.

O relatório termina com a bibliografia que serviu de apoio à Prática e à construção do próprio relatório.

1. A Instituição Cooperante

A Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvida no Centro de Actividade Infantil de Évora (CAIE) que, pelas suas características marcou bastante a prática e a relação estabelecida com a equipa educativa, crianças, famílias e comunidade. Em seguida serão referidos muitos dos aspectos que caracterizam a Instituição e que lhe conferem uma identidade própria.

1.1 Localização e Espaço Envolvente

O Centro de Actividade Infantil de Évora situa-se no centro histórico da cidade de Évora, na Rua Gabriel Victor do Monte Pereira, nº21, 1º.

Encontra-se em grande proximidade de vários locais de interesse público, como é o caso do Teatro Garcia de Resende, da Biblioteca Pública, do Museu, da Universidade de Évora, da Fundação Eugénio de Almeida, entre muitos outros. Para além destes, tem também acesso a espaços como o Jardim Público, o Parque Infantil, o Jardim das Canas, a Horta (espaço cedido pela Câmara Municipal de Évora) e a outros, dentro e fora das muralhas. Esta localização promovia uma relação de proximidade com toda a comunidade, assim como, facilitava o acesso à cultura por parte das crianças. Para além destes aspectos, o facto de se encontrar dentro do centro histórico, era um contributo para ser a escolha de muitos pais que trabalhavam na sua proximidade e até no comércio tradicional.

Durante a prática foi bastante visível que esta localização trazia grandes vantagens para o planeamento, permitindo às crianças frequentar com grande facilidade os espaços descritos anteriormente, realizando a pé o caminho. Este aspecto favorecia o contacto com a comunidade.

1.2 Elementos históricos

O Centro de Actividade Infantil de Évora foi fundado em Setembro de 1987 por cinco Educadoras, recém formadas na Escola do Magistério Primário de Évora. Estas Educadoras decidiram concretizar o seu projecto profissional de vida, criando o seu próprio emprego. Após a abertura da Instituição, as fundadoras encontraram vários imprevistos e dificuldades, no entanto, foram sempre encontradas soluções que permitiram dar continuidade ao projecto.

Três anos após a fundação da Instituição, só três das cinco Educadoras seguiam com o projecto, tentando fazer frente às dificuldades que continuavam a surgir. Muitas destas dificuldades eram sobretudo devido à situação financeira em que se encontrava a Instituição, à própria falta de condições do espaço e equipamento que tinham disponível, mas também devido ao reduzido número de funcionários que tinha. Pelo facto de a Instituição ser particular, não poderia recorrer a subsídios e isso ainda agravava mais a sua situação. Para tentar resolver todos os problemas, a Instituição passou de particular com fins lucrativos, para particular de solidariedade social (IPSS). Assim, foi possível fazer protocolos de cooperação com outras entidades, havendo acesso a subsídios destinados a este tipo instituições, e melhorando a sua situação financeira. Apesar de terem ocorrido mudanças, as Educadoras mantiveram-se no projecto, passando de proprietárias, a sócias fundadoras membros da Comissão Instaladora.

Já em 1995, através de um empréstimo à banca, a Instituição aumentou o seu espaço físico para aquele que tem habitualmente, podendo aumentar o número de crianças que recebia, assim como, melhorar as próprias condições.

Na actualidade, apenas duas das Educadoras do grupo inicial se encontram na instituição, sendo elas, a Educadora Fátima Godinho e a Educadora Manuela Fernandes. A primeira é Directora Pedagógica e ao mesmo tempo desempenha funções de Educadora. Já a Educadora Manuela desempenha funções no A.T.L. Foi através do esforço destas Educadoras e de todas as outras envolvidas no projecto que a Instituição cresceu e ganhou uma identidade própria.

1.3 Caracterização dos espaços

O edifício do CAIE é um prédio antigo, de estilo senhorial, que inicialmente era destinado para fins de habitação, mas que sofreu diversas obras de adaptação e beneficiação. Estas obras permitiram à Instituição receber crianças desde o berçário (a partir do 6 meses) até à valência de Jardim de Infância (até aos 6 anos). Para além destas valências dá também resposta à valência de ATL (Actividades de Tempos Livres), recebendo crianças do 1º ciclo de escolaridade.

A Instituição não está adaptada para receber crianças com necessidades educativas especiais ao nível motor, devido às condições físicas do edifício. Apesar

disto, recebe crianças com outro tipo de dificuldades, como é o caso de uma criança hemofílica, que se encontra na sala dos 18 meses.

1.3.1 Espaço interior

As instalações do Centro de Actividade Infantil de Évora encontram-se divididas entre o 1º e o 2º andar, havendo também uma parte (quintal), já no rés-do-chão.



Fig. 1 – Fachada do CAIE



Fig. 2 – Entrada do CAIE

Na entrada da Instituição encontra-se um conjunto de escadas que dão acesso ao 1º andar (fig.2). Estas escadas, pelo facto de terem corrimões adequados à altura das crianças permitem que estas as subam e desçam sozinhas, mostrando segurança. Ao longo de toda a entrada encontram-se trabalhos das crianças de Jardim de Infância, relativos à comemoração de efemérides. Isto mostra que na Instituição são valorizados os trabalhos das crianças, ao mesmo tempo, que reflecte as suas vivências.

A Instituição é composta por: 3 salas de creche, 3 salas de jardim-de-infância, 3 salas de ATL, um escritório, uma cozinha, uma marquise, uma casa de máquinas, uma despensa, um ginásio, uma sala de apoio, uma casa de banho para Creche, duas casas de banho para Jardim de Infância, duas casas de banho para funcionários, duas casas de banho para ATL e uma sala de isolamento.

A valência de Creche encontra-se do lado direito do edifício, e tem três salas: uma sala de berçário que tem crianças dos 6 até aos 12 meses de idade, e duas outras salas, uma com crianças dos 12 aos 24 meses e a outra com crianças dos 24 aos 36 meses, apresentando um corredor em toda a sua extensão. É este corredor que dá acesso

a todas as salas de Creche e à casa de banho. Neste corredor são expostos os trabalhos das crianças das três salas, existem cabides (com a respectiva fotografia da criança) colocados ao longo das paredes para guardar os pertences de cada uma das crianças e ainda bancos, adequados à altura das crianças daquela valência, onde os pais se sentam, tanto para conversar com os seus filhos, mas também, com outros pais ou com a equipa educativa. Estas situações eram diversas vezes observadas no acolhimento, mas também no final da tarde, quando os pais iam buscar os seus filhos às salas. A existência destes espaços reflecte os princípios da Instituição relativamente ao envolvimento e permanência das famílias naquele espaço.



Fig. 3 – Corredor da Creche

Todas as salas apresentam dimensões diferentes, contendo materiais e mobiliário adequado à faixa etária das crianças a que se destina.

A casa de banho é partilhada pelas duas salas de Creche, havendo por isso, interacção entre as crianças durante os momentos de higiene. Esta casa de banho contém: três sanitas (adequadas ao tamanho das crianças), bacias individuais com o nome de cada criança, três lavatórios (adequados à altura das crianças), uma banheira de bebé encastrada numa bancada e dois muda fraldas. Desta forma, este espaço está organizado com vista a promover a autonomia das crianças.

Em baixo pode observar-se algumas vistas da casa de banho descritas anteriormente.



Fig. 4 – Sanitas da casa de banho de Creche



Fig. 5 – Lavatórios da casa de banho de Creche



Fig. 6 – Banheira e muda fraldas da casa de banho de Creche

Nesta parte do edifício ainda existe uma casa de banho para adultos e uma copa, utilizada pelos funcionários para uso pessoal e de apoio às salas. Nesta valência existe o acesso a uma varanda, que será caracterizada mais pormenorizadamente no espaço exterior.

Relativamente às salas de Jardim de Infância, estas encontram-se do lado esquerdo do edifício, havendo três no total. As salas estão organizadas em grupos homogêneos, havendo por isso, a sala dos 3 anos, a sala dos 4 anos e a sala dos 5 anos.

Deste lado do edifício encontra-se outros espaços da instituição, como a secretaria, onde se realizam pagamentos, inscrições e outros assuntos administrativos (este espaço é o ponto de encontro de muitos pais, mas também o local onde muitas das crianças se despedem dos pais, vendo-os através da janela, reflectindo o relacionamento existente entre os funcionários e as crianças da instituição), uma sala que tem várias utilidades, servindo de refeitório para as crianças do ATL e funcionárias, e ainda de sala de reuniões (neste espaço encontra-se um computador que era utilizado pelas crianças

de ATL e por Educadoras) e uma cozinha, onde é confeccionada a alimentação das diferentes refeições de todas as crianças da Instituição.

Para além dos espaços descritos anteriormente, existe também um hall de entrada e um corredor, que caracteriza o ambiente vivido em toda a Instituição, pelo facto de conter trabalhos das crianças.

Neste hall, para além do acesso às salas de Jardim de Infância e a outro corredor que dá acesso a outras partes da Instituição, existe um banco usado pelas famílias para se sentarem, um ecoponto, certificados de programas onde a instituição participa, como por exemplo as “eco-escolas” e documentos legais, como o projecto educativo da Instituição, ementas, entre outros.

Todas as salas de Jardim de Infância estão divididas por áreas de aprendizagem, no entanto, esta organização é variável de acordo com o espaço da sala, com a intencionalidade da Educadora, e dos interesses e necessidades das crianças do grupo.

Os materiais de todas as salas, incluindo as de Creche estão adequados à idade das crianças, reunindo condições de segurança. Nas salas existem cadeiras, mesas, estantes, placares, e material específico de cada área de aprendizagem. Para além deste material, existe também outro de uso frequente, como: material de pintura, tintas (papel, guache...), carimbos, pincéis, frascos próprios, aventais e manguitos, material de desenho como lápis (carvão, de cor, de cera), canetas, folhas (papel manteiga, papel cenário, cartolinas, tesoura, colas. Material de modelagem, como plasticina e os devidos instrumentos de manuseamento do material e formas, entre outros.

Todas as salas têm pelo menos uma janela que permite ao espaço ter luz natural. As janelas tanto são viradas para a rua, como para quintais, dependendo da sala em questão. Durante a PES foi notório que, uma janela era bastante importante numa sala, porque permitia à sala ter mais luz, ao mesmo tempo, que era benéfico para áreas que necessitassem de mais luz. Por exemplo, na Creche pelo facto de existir uma janela, as crianças tinham possibilidade de ver a chuva e o sol no Inverno, o que não aconteceria se o espaço não tivesse janela.

Todas as salas da Instituição têm na sua entrada um placar de cortiça onde são colocadas informações aos pais. É colocada, por exemplo, a planificação semanal, a ementa e o projecto curricular de sala. Para além deste espaço específico, nas paredes e portas são colocadas outras informações relativas à própria sala, como informações acerca das saídas do grupo, ou até informações acerca de projectos. Desta forma,

promove-se a comunicação com os pais, mantendo-os informados acerca daquilo que ocorre na sala.

Quanto às casas de banho, nestas existem sanitas, lavatórios e prateleiras onde são colocados os copos e escovas de dentes das crianças, facilitando o seu acesso. As crianças da sala dos 3 anos têm uma casa de banho que usam exclusivamente, no entanto, a sala dos 4 e 5 anos partilham a casa de banho, favorecendo a interação e cooperação entre estas crianças. Durante a PES foi bastante visível que as crianças usavam aquele espaço seguindo regras (por exemplo, um grupo fazia uso apenas de dois lavatórios, enquanto, os outros dois eram destinados às crianças da outra sala).

Para além dos espaços referidos antes, no 2º andar deste lado do edifício existia as salas de ATL, uma casa de banho, uma arrecadação (usada para arrumar materiais de expressão físico-motora) e um ginásio, usado como dormitório para as crianças das salas de Jardim de Infância e ainda para a realização de sessões de movimento e da extra-curricular de expressão físico-motora.

1.3.2 Espaço exterior

Existem dois espaços exteriores, sendo eles, o quintal no rés-do-chão e uma varanda no 1º andar.

O quintal é um espaço interior rodeado por casas, tendo 50 m² de dimensão (nivelado em toda a sua extensão). Em todo ele existe canteiros com plantas e árvores. Naquele espaço encontra-se também uma caixa de areia, uma casa onde estão as máquinas (secar e lavar roupa) usadas pela Instituição, e uma arrecadação. Neste espaço existe ainda pneus para as crianças brincarem.



Fig. 7 – Caixa de areia do quintal

Este espaço é usado por todas as crianças da Instituição, incluindo as da valência de Creche e ATL. É um espaço de encontro, que favorece a relação e interação entre as

diferentes crianças. Para além de ser utilizado nos recreios, é frequente ser usado para a realização de outros trabalhos e em festas de convívio.



Fig. 8 – Quintal

Quanto à varanda, é também um espaço interior e encontra-se do lado da valência de Creche, apresentando 20 m² de dimensão. É um espaço mais pequeno do que o quintal e é frequente ser usado pelas crianças da Creche, porque tem acesso directo pelas salas. Neste espaço existem triciclos e bolas com que as crianças brincam.

Para além destes espaços, a Instituição tem ainda um espaço exterior ao edifício dentro da Estação Elevatória de Águas. O espaço é dividido pelas diferentes salas da Instituição e é usado como Horta Pedagógica. A existência deste espaço, para além de promover o sentido de responsabilidade nas crianças, porque está ao cuidado delas, também potencia o contacto com a comunidade.

Qualquer um dos espaços exteriores descritos anteriormente são bastante importantes para as crianças, porque permitem o contacto com o exterior e sobretudo, porque lhes possibilita brincar livremente e em permanente interacção com outras crianças.

1.4 A equipa educativa

Ao todo, o estabelecimento tem 22 funcionários, sendo eles: seis Educadoras de Infância, uma animadora sócio-cultural, nove ajudantes de acção educativa, duas funcionárias de serviços gerais, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha, uma administrativa e um motorista.

Para além destes funcionários, a Instituição tem também voluntários que realizam diferentes tipos trabalhos. Por exemplo, de um Protocolo de Actividade Ocupacional celebrado entre o CAIE e a APPACDM, existe uma voluntária que

trabalha como ajudante na cozinha. Para além deste protocolo, a Instituição tem ainda outros com a Escola Severim de Faria, EPRAL e Universidade de Évora, e que lhe permite receber estagiários.

Ao longo dos anos a equipa educativa e funcionários têm-se mantido na Instituição, o que permite às crianças serem acompanhadas pelas mesmas pessoas ao longo de todo o seu processo de desenvolvimento.

Ao longo da PES foi verificado um grande trabalho de equipa entre todos os elementos que a compunham, havendo diversos momentos formais e informais de contacto e de trabalho conjunto. A existência de reuniões permitia à equipa estar informada de todas as situações ocorridas dentro da Instituição, assim como, possibilitava a troca de ideias e experiências.

1.5 O Projecto Educativo

O projecto Educativo da Instituição é um documento onde constam diversas informações relativas ao estabelecimento e ao trabalho desenvolvido por este. É realizado no início do ano lectivo, sendo um documento de referência para pais e Educadoras. Para além de conter bastantes aspectos relacionados com a própria história e espaço da Instituição (referidos anteriormente) compreende também alguns elementos que marcam a própria Instituição, sendo alguns deles abordados em seguida.

1.5.1 O modelo High Scope

Em 1999 a Instituição implementou o modelo Curricular High Scope, com o objectivo de ter uma prática cada vez mais intencionalizada e fundamentada. Com a implementação deste modelo, todo o ambiente passou a ser organizado seguindo um conjunto de princípios orientadores, começando a valorizar-se outros aspectos relacionados com o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

1.5.2 Actividades Extra-Curriculares

A Instituição ao longo dos anos tem garantido às crianças o acesso a diferentes actividades que, tanto decorriam no interior da Instituição, como fora dela. Semanalmente as crianças tinham acesso a aulas de expressão motora, adaptação ao

meio aquático e natação. Estas actividades eram suportadas pelos Encarregados de Educação, e por isso, nem todas as crianças as frequentavam, no entanto, a Instituição garantia semanalmente a todas as crianças uma sessão de expressão musical.

1.5.3 O programa eco-escolas

O programa “eco-escolas” consiste num conjunto de princípios de educação ambiental que uma Instituição se compromete a seguir.

Este programa está bastante interiorizado na vida das crianças e da comunidade educativa da instituição. Os princípios do programa reflectiam-se na vida das crianças, por exemplo, na utilização de materiais de desperdício para a realização de trabalhos, pela horta e por outras iniciativas, também seguindo princípios ecológicos.

Todos os anos é realizado um “eco-código”, que é um cartaz onde consta uma prática com princípios ecológicos que tenha sido realizada pelas crianças (realizado apenas pela sala dos 5 anos) e um relatório realizado por cada sala, que contém os trabalhos realizados com os princípios seguidos por uma “eco-escola”.

A Instituição recebeu pelo 6º ano a bandeira da “eco-escola”, o que é o indício de que continua a seguir princípios ecológicos e ambientais.

1.5.4 Trabalho com Família e Comunidade

Tal como é referido no Projecto Educativo, a equipa educativa com base na direcção pedagógica investe na colaboração e participação dos pais no dia-a-dia, bem como nas interacções frequentes. Este é um dos aspectos que caracteriza a Instituição, assim como a interacção com a Comunidade, que é constantemente promovida.

Quando existe uma relação positiva entre famílias e a Instituição, promove-se um clima de bem-estar, que vai ser bastante importante para as crianças e para as próprias famílias que se sentem bem-vindas naquele espaço. Durante o ano, a Instituição comunica com os pais de diferentes formas, quer em comunicação directa, quer através de mensagens nas paredes e portas salas. Para além destes momentos de contacto, as famílias ainda são convidadas a entrar nas salas, a participar em actividades dentro daquele espaço, e ainda, a participar nas efemérides, como por exemplo, na comemoração do dia do pai, o dia da mãe, o dia da criança, o dia da família, a festa de natal e a festa de final do ano. O Dia da Família é outra marca da Instituição

relativamente à interacção com as famílias. Neste dia, todas as famílias das crianças da Instituição são convidadas a participar num almoço de convívio realizado no Parque Infantil. Durante este dia é promovida a interacção entre famílias, crianças e equipa educativa.

Quanto ao contacto com a comunidade, este foi bastante visível, por exemplo, na participação em projectos da Câmara Municipal (Feira de São João), em visitas à Biblioteca Pública, ao Museu, ou até ao Teatro. Não referindo que, sempre que as crianças se deslocam para qualquer um destes locais, se encontram em permanente contacto com toda a comunidade envolvente à Instituição.

2. Caracterização dos grupos envolvidos na Prática de Ensino Supervisionada (PES)

A Prática de Ensino Supervisionada incidiu sobre dois grupos, um de Creche e outro de Jardim-de-infância. O primeiro grupo tinha idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses, enquanto, o segundo tinha idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Ambos os grupos eram homogéneos, apesar de existirem crianças com uma relativa diferença de idade. O conhecimento que o Educador tem das crianças é essencial para que, ao longo do tempo estabeleça com cada uma, uma relação de apoio e ao mesmo tempo, consiga dar resposta às necessidades de cada criança individualmente e do grupo. Este conhecimento vai-se construindo pouco a pouco, em cada interacção que se tenha com uma criança ou simplesmente a observá-la. Ao longo da PES, este conhecimento foi crescendo, ajudando a que, cada proposta fosse intencional e dirigida para aquele grupo e para aquelas crianças, que possuem características e interesses distintos de todas as outras.

Em seguida passar-se-á a fazer uma breve caracterização de ambos os grupos.

2.1 Caracterização do grupo de creche tendo como base o preenchimento do Perfil de Desenvolvimento Individual

O grupo de creche é constituído por 10 crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses, tal como foi referido. No grupo só existe uma criança do sexo feminino, sendo as restantes do sexo masculino. O contexto familiar da maioria das crianças é de família biparental, e só duas crianças não têm irmãos. O facto de as crianças terem irmãos tem uma grande influência no seu desenvolvimento, tanto ao

nível da linguagem, como na sua motricidade, porque são estimuladas constantemente pelos irmãos mais velhos.

Em seguida será realizada uma breve caracterização do grupo, baseada no Perfil de Desenvolvimento da Criança. Este instrumento, pelo facto de distinguir as competências das crianças nas diferentes idades, foi essencial para o planeamento e para que as propostas fossem de encontro com as necessidades e características das crianças do grupo

Assim, após a análise do Perfil de Desenvolvimento Individual da Criança (I.S.S., 2003) no final da PES em Creche, constatou-se que, as crianças no seu geral demonstravam competências sociais, procurando o adulto quando precisavam de alguma coisa ou quando se sentiam desprotegidas; iam ao encontro de outras crianças para fazer brincadeiras, no entanto, ainda existia bastante a percepção de que um determinado brinquedo era só seu e o sentimento de partilha ainda não era muito visível; Todas as crianças já expressavam vontades, apesar de a maioria ainda não falar; Também já usavam gestos e demonstravam emoções, de acordo com as diferentes situações em que se encontravam, participando nas brincadeiras que lhes era proposto. Já começam a compreender instruções simples e proibições.

As crianças demonstravam grande interesse por livros, materiais como, lápis e tintas e por actividades como o subir, descer, passar por cima, por baixo, arrastar e empurrar objectos. A maioria dos materiais que eram levados para a sala suscitava sempre grande interesse nas crianças, levando-as a explorá-los.

No grupo, aparentemente, não existiam problemas de desenvolvimento motor ou cognitivo, encontrando-se todas as crianças a desenvolver normalmente. Existia uma criança que apresentava uma doença genética (hemofilia), no entanto, eram tomadas sempre precauções relativas a esta criança, com vista à prevenção de acidentes. Também o espaço teve de ser adaptado, para poder acolher esta criança.

Relativamente à alimentação, algumas crianças já comiam sozinhas, principalmente o segundo prato. Todo o grupo já comia alguns tipos de alimentos sozinhos, como frutas e alimentos mais consistentes, usando a mão.

Quanto à higiene, algumas crianças já começavam a usar o bacio, usando cada vez menos a fralda; Ao nível da motricidade, verificou-se que, as crianças desenvolveram bastante as suas capacidades motoras, sentindo-se todas, mais confiantes em andar de pé. Em anexo (Anexo nº 1) segue a caracterização do grupo mais

pormenorizada, e tal como foi referido, baseada no perfil de Desenvolvimento Individual da Criança.

2.2 Caracterização do grupo de Jardim de Infância tendo como base as Metas de Aprendizagem:

O grupo de Jardim de Infância é constituído por 20 crianças, sendo que, 15 são do sexo masculino e 5 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, havendo algumas crianças com 6 anos. As crianças são provenientes de famílias biparentais e monoparentais, no entanto, não era notório no grupo a existência de diferenças entre as crianças relativamente a atitudes ou comportamentos.

De uma forma geral, no final da PES em Jardim de Infância, o grupo de crianças eram muito activas e energéticas, mostrando-se bastante interessadas no mundo que as rodeava, revelavam curiosidade e desejo pelo saber. A maioria das crianças tinha grande capacidade de observação e revelava desejo pela experimentação e ao mesmo tempo tinham atitude crítica; o grupo já reconhecia e nomeava diferentes cores e sensações.

Começava a desenvolver aspectos básicos de responsabilidade, autonomia e independência; também já revelavam grande noção de que existem regras na sociedade que elas próprias tinham de cumprir. No grupo existia laços de amizade entre as crianças, e revelavam ter consciência das diferenças entre sexos, tanto ao nível dos aspectos físicos, como psicológicos.

Todas as crianças já revelavam as suas emoções, mostrando se estavam felizes, tristes, desanimadas, desiludidas, etc., sabendo diferenciar os seus sentimentos. Também já demonstravam regras pelas outras crianças do grupo, assim como, pela equipa educativa; Usavam frequentemente expressões de saudação e possuíam hábitos de higiene.

A maioria das crianças apresentava grande destreza muscular e controlo motor; Relativamente à lateralidade, a maior parte do grupo ainda apresentava dificuldades em situações práticas quando se pede para usarem a esquerda ou a direita. No que diz respeito à escrita, já têm a sua lateralidade definida.

Relativamente a situações de jogo simbólico, a maioria das crianças participava activamente, interagindo com outras crianças nessas situações; também recriavam situações imaginárias. Grande parte das crianças do grupo apresentava bastante

criatividade na expressão plástica, usando muitas técnicas diferentes; as crianças exploravam espontaneamente diversos materiais; conheciam e cumpriam regras durante a utilização dos materiais;

O grupo recordava canções já aprendidas e associavam músicas às épocas festivas como, por exemplo, no Natal e o dia de Reis; já eram capazes de identificar e reproduzir sons, ruídos da natureza e quotidianos.

A maioria das crianças já era capaz de manter um diálogo e de partilhar vivências oralmente; mostravam-se capazes de construir frases cada vez mais complexas e adquiriam vocabulário novo com bastante facilidade, usando-o posteriormente; todas as crianças já distinguem a escrita do desenho, sendo também capazes de reproduzir em formato do texto escrito o seu nome; algumas crianças já identificavam palavras e compreendiam que, aquilo que se diz, pode-se escrever, com um código com regras próprias.

As crianças também já revelavam outras competências, como o reconhecimento e representação de diferentes noções espaciais e topológicas (dentro / fora, longe / perto, em cima / em baixo, etc.); também diferenciavam os momentos que sucedem ao longo do dia e tinham consciência do desenrolar do tempo; já conseguiam classificar objectos de acordo com as suas propriedades e, eram capazes de agrupar conjuntos, reconhecendo semelhanças e diferenças; muitas das crianças já eram capazes de seriar e ordenar; ao longo da PES foi possível constatar que, as crianças já tinham noção de altura - sou mais alto que, é mais baixo que, é da mesma altura.

Em anexo (Anexo nº 2) segue a caracterização do grupo baseada nas Metas de Aprendizagem, onde são referidas características das crianças, assim como os seus interesses.

3. Concepção da Acção Educativa

3.1 Breve Enquadramento Legal da Creche e da Educação Pré-Escolar

Desde à muitos anos que a Creche passou a fazer parte da vida de muitas crianças dos 0 aos 3 anos, sendo para elas a primeira experiência que têm fora de casa, e onde convivem diariamente com um conjunto de crianças da mesma idade e com adultos que as apoiam.

Assim, e tal como Rocha, Couceiro & Madeira (1996) referem, a Creche surgiu como uma resposta social, onde a criança deve ser acolhida e se desenvolver em

harmonia num ambiente de apoio e respeito. Para além disto, são ainda objectivos da Creche, colaborar com as famílias, partilhando cuidados e responsabilidades, apoiando a criança no seu processo de crescimento e ainda, colaborar no despiste de inadaptações ou deficiências, assegurando que as crianças são encaminhadas para especialistas. É visível que, com estes objectivos, a Creche não indica intenções educativas, funcionando apenas como um serviço de apoio social e de apoio às famílias. Apesar disto, e sabendo-se a importância que as oportunidades educativas podem ter para o desenvolvimento de uma criança, deve valorizar-se aspectos mais ligados à aprendizagem, em vez de ser apenas um serviço de apoio à família.

Por isso mesmo, o Educador deve tornar a Creche um ambiente de aprendizagem activa e de ver as suas potencialidades, como uma forma de apoiar o desenvolvimento de cada criança.

Para este nível etário não existe nenhum tipo de resposta por parte do sistema público, havendo uma prestação de serviços por parte de estabelecimentos privados com fins lucrativos, creches familiares (conjuntos de amas, residentes na mesma zona geográfica) ou Instituições Particulares de Solidariedade social (IPSSs). No entanto, o Instituto da Segurança Social definiu um conjunto de normas e princípios de qualidade (I. S. S., 2003) que servem de referência a todas as instituições e de gestão da qualidade dos serviços prestados que aparecem todos referenciados no Manual dos Processos Chave – Creche.

Relativamente à Educação Pré-escolar, esta destina-se a crianças com idade compreendida entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro: Lei Quadro da Educação Pré-Escolar) designa a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, actuando em complementaridade com a acção educativa da família, com quem deve manter uma relação de proximidade, e apoiando o desenvolvimento equilibrado da criança, actuando no sentido de inserir a criança na sociedade, como um ser autónomo, livre e solidário. Assim, são objectivos do Pré-Escolar, promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, fomentar a sua inserção em grupos sociais e respeito pelas culturas diferentes da sua, contribuir de forma igual para a igualdade de oportunidades no acesso à escola, estimular as capacidades de cada criança individualmente e contribuir para a sua estabilidade e segurança, desenvolver capacidades de expressão e comunicação da

criança, ajudando-a a compreender o mundo, e despertando a curiosidade e pensamento crítico da criança, fomentar hábitos de higiene, propiciar a integração da criança em grupos sociais, desenvolver a formação moral e o sentido da responsabilidade da criança, incentivar a participação das famílias no processo educativo e fazer a despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e o respectivo encaminhamento destas crianças.

É também referido no mesmo decreto de lei que, a Educação Pré-Escolar não se deve centrar na preparação da escolaridade obrigatória, mas sim, deve garantir às crianças o contacto com a cultura e instrumentos que lhe valham para continuar a realizar aprendizagens ao longo da sua vida.

A Educação Pré-Escolar deve ser assegurada pelo Estado, dando resposta à necessidade da população. Ao mesmo tempo que existem estabelecimentos públicos, a existência de Instituições privadas vai garantindo também o acesso de muitas crianças que não têm acesso à rede pública.

Não é desde sempre que a Educação Pré-escolar é reconhecida como tendo um papel essencial para o sucesso escolar e pessoal da criança, só em 1977 foi estabelecido pelo Ministério da Educação uma rede pública de centros de educação pré-escolar (Afonso, 2008). A partir de 1996, o Ministério da Educação fez expandir estes estabelecimentos de Educação Pré-escolar, permitindo que muitas crianças que não tinham acesso ao privado passassem a usufruir desta educação. Também nesta altura foi ainda aprovada as Orientações Curriculares, que correspondem a orientações aos Educadores, sendo portanto, um conjunto de princípios que devem apoiar um Educador na sua prática, assim como também foram adoptadas regras que passaram a ser comuns para jardins-de-infância públicos, IPSSs e privados. (Formosinho, 2007)

Tanto a Creche, como a Educação Pré-Escolar é facultativa, ficando ao critério das famílias o reconhecimento destes processos para o sucesso no desenvolvimento dos seus filhos, mas também a própria necessidade de apoio nos cuidados.

4.2 Fundamentos da Acção Educativa na Educação de Infância

O pronto que se segue é relativo à acção educativa e aos princípios que a suportam. O primeiro a ser abordado será o Modelo Curricular High Scope, uma vez que, era este o modelo implementado na instituição da PES, mas também, por ser o modelo que orientou a minha prática, enquanto futura Educadora. Embora este modelo

não fosse seguido de forma rígida no dia-a-dia das salas, muitos dos seus princípios estavam presentes tanto na prática das Educadoras, como também no próprio ambiente das salas. Por isso mesmo, em seguida passarei a apresentar algumas características do modelo em que a minha prática se apoiou, fazendo a ligação com aquilo que era a realidade em ambas as salas. Em seguida far-se-á uma abordagem à Metodologia do Trabalho de Projecto que, apesar de não ser incluída no modelo High Scope, foi incluída na Prática e, por isso, será mostrado os contributos que teve para o desenvolvimento das crianças. Para além disto, será realizada uma breve abordagem aos projectos desenvolvidos durante a PES em Jardim de Infância. Por fim, far-se-á uma abordagem aos princípios adoptados na acção educativa na Creche e em Jardim de Infância durante a PES.

4.2.1 Modelo Curricular High Scope

Ainda antes de aprofundar alguns dos princípios do modelo, será importante fazer referência à fundamentação teórica em que o modelo foi baseado.

Após uma breve análise do modelo percebe-se que, a teoria principal em que se baseia este currículo é a cognitivo-desenvolvimentalista de Jean Piaget, baseando-se também na filosofia de educação progressiva de John Dewey e noutros autores com linhas de pensamento semelhantes. Ambos os autores defendiam que o desenvolvimento humano ocorre gradualmente através de estádios ordenados e sequenciais. Assim, foi possível compreender como ocorria o desenvolvimento da criança em cada um das suas fases de desenvolvimento, construindo um currículo que seguisse a linha de pensamento destes autores e das suas teorias. (Hohmann & Weikart, 2009)

Teóricos como Piaget definem aprendizagem como “(...) *um processo no qual as crianças agem sobre, e interagem com, o mundo imediato de forma a construírem um conceito de realidade cada vez mais elaborado.*” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 21) Muito semelhante ao pensamento de Piaget, John Dewey proferia que a educação é baseada na experiência, encarando-a como um processo social.

O modelo apresenta cinco princípios básicos que são: Aprendizagem pela acção, Interação Adulto-Criança, Contexto de Aprendizagem, Rotina Diária e Avaliação. Em cada um destes princípios, a criança é o principal elemento, sendo que, todos eles devem ser pensados para promover uma aprendizagem activa da própria criança. Segundo Hohmann e Weikart (2009) “(...) *a aprendizagem é vista como uma*

experiência social envolvendo interações significativas entre crianças e adultos.” (p.20). Esta aprendizagem ocorre com a experiência directa sobre objectos, pessoas, ideias e acontecimentos. É a partir desta experiência que a criança começa a construir o seu conhecimento do mundo e a compreendê-lo.

Hohmann e Weikart (2009) defendem que, o contexto de aprendizagem possibilita às crianças fazer escolhas e tomar decisões. Assim, a sala deve ser organizada em áreas que apoiem o interesse das crianças e que vão de acordo com as suas características e necessidades. Isto aplica-se tanto para a valência de Creche como Jardim de Infância. Todo o ambiente deve ser organizado com o intuito de promover aprendizagens significativas às crianças, favorecendo a dinâmica do grupo e a sua autonomia. Com vista a responder a todas as necessidades das crianças, um ambiente educacional deve ser um espaço de brincadeira, descoberta, exploração, trabalho, interacção, comunicação, desenvolvimento e aprendizagem. Com a possibilidade de concretizar todos estes elementos, as crianças terão oportunidade de desenvolver as suas competências em plena harmonia.

Relativamente à Interação Adulto Criança, o modelo inclui este aspecto como sendo essencial para o processo de aprendizagem da criança. Define que a principal função do adulto é criar situações que desafiem a criança e o seu pensamento, através de um clima de apoio e promovendo o desenvolvimento da autonomia, independência, o desejo de explorar e as ligações sócio-afectivas da criança (Formosinho, 2007).

Nesta interacção, e tal como Jean Piaget defendia, o papel do educador baseia-se em despertar a curiosidade da criança e estimular-lhe o espírito de investigação e experimentação, encorajando-a a ir mais longe nas suas experiências e consequentemente nas suas aprendizagens. (Hohmann & Weikart, 2009).

Quanto à rotina diária do modelo, esta permite à criança antecipar os diferentes momentos do dia, dando-lhes o sentido de controlo. Nesta rotina é incluído o processo de planear-fazer-rever (este processo aplica-se em jardim de Infância, mas também pode fazer parte da rotina de Creche, dependendo da idade e características das crianças), onde as crianças têm oportunidade de seguir os seus interesses, colocando-os em prática

e reflectindo sobre eles. Para além deste tempo, a rotina ainda inclui tempos de pequeno e grande grupo, assim como de trabalho individual.¹

O processo de avaliação tem como base a observação, e é desta forma que, o Educador em conjunto com a equipa reúne as informações necessárias acerca das crianças e do grupo. As crianças também intervêm neste processo, reflectindo sobre as suas acções e sobre trabalhos/brincadeiras desenvolvidos. Esta informação vai ser bastante útil para o planeamento diário, que deve ser realizado em conjunto com as crianças.

O modelo High Scope apresenta dois instrumentos de avaliação baseados na observação. Um denomina-se COR - Registo de Observação da Criança (COR) e o outro PIP – Perfil de Implementação do Programa².

Ao contrário de outros instrumentos, usando o COR, durante a avaliação das crianças o observador permanece em contacto com elas, interagindo e dando apoio nas suas brincadeiras, recolhendo desta forma as informações necessárias para o preenchimento da folha de registo que, depois fornece alguns itens acerca das competências da criança. Com base nestes resultados o Educador/equipa poderá planear diversas situações com objectivos específicos para cada uma das crianças (Hohmann & Weikart, 2009). Já o preenchimento do PIP permite avaliar a implementação do modelo, e implica um olhar mais atento sobre todo o ambiente e nas próprias interacções e relações ocorridas entre adultos e crianças.

Formosinho (2007) afirma que, quando estão reunidos todos os princípios do currículo High Scope as crianças desenvolvem iniciativa, interesse, curiosidade, independência e responsabilidade, características que serão úteis para o resto da vida, enquanto membros activos da comunidade. Para além disto, refere ainda que, toda a estrutura curricular do modelo High Scope está pensada para construir a autonomia intelectual da criança, que era um dos fins da teoria piagetiana.

Ao viver experiências directas e tirando delas significado através da reflexão as crianças constroem o conhecimento que lhes possibilita dar sentido ao mundo.

¹ A rotina diária do modelo e a organização do ambiente será especificamente tratada no ponto 4.2 e 4.3, onde constarão os seus princípios de organização e elementos da PES. Também a avaliação constará no ponto 4.1 “O processo de planeamento e avaliação nos contextos de Creche e Jardim de Infância.

² O PIP será abordado mais pormenorizadamente no ponto 4.6.1.

No modelo são referidas algumas linhas orientadoras chamadas Experiências Chave que incluem o conteúdo das primeiras aprendizagens que devem ser promovidas às crianças, sendo estas, para a creche, organizadas dentro das seguintes áreas: Sentido de Si próprio, Relações sociais, Representação Criativa, Movimento, Música, Comunicação e Linguagem, Explorar Objectos, Noção precoce da Quantidade e de Número, Espaço e Tempo. (Post & Hohmann, 2007). Também para o Jardim de Infância são definidas experiências chave em várias áreas, sendo elas: a representação criativa, linguagem e literacia, iniciativa e relações interpessoais, movimento, música, classificação, seriação, número, espaço e tempo.

4.2.2 A Metodologia de Trabalho de Projecto

A palavra *projecto* tem a sua origem na palavra latina “*projectu*”, que significa “lançado”. Esta palavra está ligada ao verbo latino “*projectare*”, que assume o significado de “lançar para a frente”. No português apresenta os seguintes significados “*plano para a realização de um acto; esboço; representação gráfica e escrita, acompanhada de um orçamento que torne viável a realização de uma obra; cometimento; empresa; desígnio; tenção.*” (Dicionário da Língua Portuguesa, Porto Editora, 1999). A partir desta referência pode tirar-se algumas ilações acerca daquilo que significa a palavra *projecto*. Desta forma, entende-se que, *projecto* está relacionado com algo que se pretende fazer, sendo a antecipação ou projecção de uma acção.

É frequente ouvir-se falar em *projectos* de vida, como sendo algo que se ambiciona fazer no futuro e por isso mesmo, implica a previsão de diversas situações. Já ao nível profissional, engenheiros ou arquitectos referem-se a “*projectos*” como os trabalhos que são *projectados* por eles e concretizados posteriormente. Todas estas deduções aplicam-se também à definição de *projecto* na educação pré-escolar, onde o *projecto* é encarado como um método de trabalho que implica a projecção de algo que se pretende fazer e que inclui a participação activa das crianças no seu planeamento.

Podem identificar-se três tipos de *projectos*, os de investigação (pesquisa), de intervenção e por último, de produção (realização). Em todos, as crianças são quem toma as decisões e o rumo que o *projecto* segue.

O primeiro tipo de *projectos* é caracterizado por ser uma investigação aprofundada de um tema, onde um grupo de crianças procura respostas para perguntas que elas próprias expressaram e formularam. Muitas destas perguntas surgem no início

do projecto, no entanto, à medida que a investigação decorre, outras questões acabam por surgir. Quanto aos projectos de intervenção, estes ocorrem principalmente com o fundamento de melhorar/intervir em algo que as crianças achem interessante e importante. Relativamente aos projectos de realização, estes são principalmente realizados com o intuito de fazer/construir algo.

Em todos os tipos de projectos referidos antes, as crianças apresentam uma representação mental daquilo que querem saber, mudar ou fazer.

O trabalho de projecto para além de fomentar nas crianças um grande interesse por ser frequentemente acerca de aspectos que estão relacionados com o seu dia-a-dia, também implica que todos os intervenientes participem activamente. Para além disto, ainda inclui trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção, que vão dando resposta às questões do grupo e aos problemas com que se vão deparando ao longo do projecto (Leite, Malpique & Santos, 1989).

Esta metodologia distingue-se de todas as outras pelo facto de ser baseada em planos e intenções das crianças, e sobretudo por ser o resultado de uma forte troca de opiniões entre as crianças e o Educador de Infância (Katz & Chard, 2009).

Katz e Chard (2009) referem que, esta metodologia de trabalho quando incluída no currículo proporciona o desenvolvimento intelectual das crianças, porque faz com que as suas mentes se envolvam em tarefas de observação e investigação de situações provenientes da sua experiência do dia-a-dia e do meio ambiente. Esta metodologia evidencia a participação activa das crianças no planeamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho que elas próprias realizam, sendo incentivadas a ter iniciativa e a responsabilizarem-se pelo trabalho que estão a desenvolver. E é isto que, mais uma vez também distingue este tipo de trabalho, onde existe uma partilha de responsabilidades entre o Educador e o grupo de crianças. As mesmas autoras ainda referem que, esta metodologia quando usada em grupos heterogéneos pode revelar-se um instrumento de trabalho bastante eficaz, uma vez que, permite às crianças realizar diversas actividades com diferentes níveis de complexidade, de acordo com o seu desenvolvimento, trabalhando igualmente em conjunto e como consequência, aumentando igualmente os seus conhecimentos e competências.

Ainda de acordo com as autoras Katz & Chard (2009) para além destas vantagens, existem outras, como a aquisição de saberes, competências, predisposições e sentimentos. Relativamente aos saberes, ao longo do desenvolvimento de um projecto,

as crianças apreendem informações relativas àquilo que estão a investigar ou a trabalhar, assim como, alargam o seu conhecimento relativo a significados e conceitos. Quanto às competências, aprendem e desenvolvem competências sociais, de trabalho em grupo, de cooperação, descobrindo as suas potencialidades enquanto membro de um grupo. Para além destas competências, desenvolvem outras, relativas ao trabalho de observação e recolha de dados, aprendizagens básicas da leitura, escrita e matemática, que são aprendizagens emergentes, e de comunicação e expressão. Quanto às predisposições, são hábitos de acção e reacção a determinadas situações, sendo capacidades que permanecem ao longo de toda a vida, como a capacidade de imaginar, prever, explicar, pesquisar, de inquirir e ainda outras de natureza intelectual, como a curiosidade. Para além de todos estes aspectos, este tipo de metodologia ainda reforça alguns sentimentos. As crianças ao trabalharem de acordo com o seu desenvolvimento, e não existindo uma obrigatoriedade de todas fazerem o mesmo, independentemente da sua idade, começam a desenvolver a capacidade de lidar com o sucesso e insucesso e a aprender através daquilo que fazem de errado.

Para ambos os três tipos de projectos são contemplados quatro fases que os caracterizam (Silva, 1998). A primeira fase é caracterizada por ocorrer o levantamento de um problema, onde as crianças perguntam, questionam, ou seja, surge o projecto. Fala-se sobre o assunto que pretendem saber mais ou acerca daquilo em que se pretende intervir, partilhando entre todas aquilo que sabem. A ajuda do Educador é fundamental para organizar as ideias das crianças e até a fazer uma “teia”, onde registam aquilo já sabem e o que pretendem saber (Katz & Chard, 2009). Esta fase tanto pode ocorrer em grande ou pequeno grupo, dependendo do número de crianças interessadas no projecto.

A segunda fase do projecto é a planificação e lançamento do trabalho; é nesta fase que o trabalho começa a ser orientado, são divididas tarefas, fazem-se planificações e antecipam-se acontecimentos. Nesta fase do projecto as crianças começam a tomar consciência daquilo que o projecto vai ser e da orientação que está a tomar.

Em seguida surge a terceira fase, caracterizada pela fase de execução; tal como indica o nome, nesta fase as crianças começam a executar aquilo que tinham pensado e organizado anteriormente. É uma fase mais de experiência e intervenção directa, onde as crianças fazem as pesquisas, trabalhos, visitas de estudo ou entrevistas, sendo a concretização daquilo que planearam antes. Durante esta fase as crianças realizam

coisas como, desenhar, pintar, discutir, recolher informação, fazer anotações, entre outros.

Por fim temos a fase de avaliação/divulgação, onde as crianças fazem uma síntese daquilo que foi o seu projecto, podendo ou não fazer uma apresentação a outras pessoas ou crianças. A síntese da informação tanto deve ocorrer em conversa entre todo o grupo, como também na realização de um trabalho, como um livro, maquete, um álbum, etc., ficando ao critério das crianças a forma de o fazer. No caso de o grupo optar por fazer uma apresentação, esta será a forma de socializarem com outras pessoas o trabalho que desenvolveram, sendo também um momento importante para elas próprias reflectirem acerca daquilo que aprenderam durante o projecto.

Ao longo da PES constatou-se que, quando se trabalha num projecto que implique trabalhar um assunto próximo das vivências das crianças, o seu entusiasmo é maior do que, quando o projecto é relativo a algo que as crianças apenas conhecem de livros, imagens, ou da própria televisão. Um exemplo disto foi o projecto dos dinossauros realizado pelo grupo de Jardim de infância que, apesar de ser um assunto que as crianças sentiam bastante interesse, pelo facto de se tratar de algo que é inanimado, não suscitou tanta motivação e interesse.

Durante a PES na sala de Jardim de Infância houve possibilidade de realizar dois projectos, que foram iniciados pelas crianças, sendo ambos de carácter investigativo. Os dois projectos foram discutidos em grande grupo, havendo uma grande troca de ideias, para se perceber aquilo que as crianças já sabiam, mas também o que gostariam de saber.

O primeiro projecto realizado pelo grupo de Jardim-de-Infância foi acerca de dinossauros. O grupo propôs fazer diversas pesquisas para obter algumas respostas às suas questões. Estas questões giravam em volta das características dos dinossauros, mais especificamente acerca daquilo que comiam, como dormiam, se tinham dentes, de que tamanhos eram, como eram os seus ovos, entre muitas outras questões. As crianças já tinham manifestado interesse pelo assunto, mas após a visita a uma exposição acerca de dinossauros esse interesse aumentou, o que revela que, é na interacção com todo o ambiente e pelas experiências que vivem, que os seus interesses se revelam ou podem intensificar. O facto de estarem em contacto permanente com o meio envolvente favorece o desenvolvimento dos seus interesses, porque aumenta as suas experiências, ao mesmo tempo que, promove o surgimento de interesses novos.

O segundo projecto realizado pelo grupo de J.I foi acerca da construção de casas, e esse fomentou no grupo grande entusiasmo, apesar de ter sido ideia de apenas uma criança que demonstrou interesse pela forma como se construía uma casa.

Quando foi decidido que iria ser um projecto a maioria das crianças revelou grande entusiasmo e interesse em descobrir novas informações acerca do assunto. O facto de ser um assunto muito próximo da vida das crianças e muito presente no dia-a-dia fez com que o seu interesse fosse aumentando na medida em que iam descobrindo informações e se envolvendo em trabalhos relacionados com o assunto. Este projecto será abordado posteriormente no relatório, no tema relativo às aprendizagens no Jardim-de-Infância. Nesta abordagem será explicitado o caminho que as crianças fizeram ao longo de todo o projecto.

Este tipo de metodologia já era trabalhada na sala ainda antes da PES, por isso, o grupo já tinha bastantes hábitos de trabalho de projecto, demonstrando grande autonomia e competências de comunicação, explicitando aquilo que pretendiam saber e ainda formas de descobrir essas informações. Durante ambos os projectos apoiei as decisões do grupo, incentivando as crianças a ir mais longe nas suas conversas, desenvolvendo as suas capacidades comunicativas e ao mesmo tempo sociais. Durante os trabalhos de projecto existe uma constante troca de ideias, e ocorre o desenvolvimento de um processo que vai ser bastante importante na sua vida futura das crianças, que são as aprendizagens relativas a formas de trabalho em equipa.

3.2.3 Princípios adoptados na acção educativa na Creche e em Jardim de Infância

Os princípios adoptados na acção educativa em ambas as valências suportaram-se no modelo curricular High Scope que, tal como foi referido, é o modelo no qual era baseada a prática de ambas as Educadoras Cooperantes. Foi este o modelo adoptado na PES, no sentido se dar continuidade ao trabalho desenvolvido na sala. Por isto, à medida que serão referidos os princípios que suportaram a prática, serão também referidos os princípios da acção das próprias educadoras, uma vez que, estas contribuíram bastante para a construção dos princípios que orientaram a minha acção. A estes princípios associaram-se outros que, resultam de um conjunto de princípios e valores próprios.

Apesar de, em ambas as valências os princípios que regeram a prática serem os mesmos, em cada uma das valências houve princípios que se sobrepuseram e que foram mais valorizados, adequando-se às próprias características das crianças e às suas idades.

Relativamente à valência de Creche, a Educadora cooperante valorizava muito a exploração livre da criança e sobretudo a rotina diária como promotora de aprendizagens, conferindo às interações o papel primordial no processo de aprendizagem.³

No Projecto Curricular da sala a Educadora Cooperante ainda apresenta alguns princípios que seguia na sua acção relativos à Alimentação, Higiene, Repouso, Psicomotricidade, Linguagem e Sócio-Afectividade, princípios esses que, também foram valorizados ao longo da PES. Por exemplo, no caso da alimentação, da Higiene e do Repouso, a Educadora refere que estes momentos devem decorrer num ambiente calmo, de alegria, bem-estar e conforto para a criança. Para a Psicomotricidade, Linguagem e Sócio-Afectividade, menciona que, devem ser criadas condições para que, a criança tenha oportunidades de desenvolver as suas capacidades, sendo por isso, muito importante verbalizar sentimentos e acções sempre que se fala com a criança, para promover a linguagem verbal e para a ajudar a compreender o mundo, sendo também bastante importante que o ambiente lhe transmita segurança.

Aliando a estes princípios referidos antes, a acção da Educadora esteve sempre em articulação com os pais, de forma a proporcionar o maior número de aprendizagens na criança e o desenvolvimento das suas competências a vários níveis, proporcionando acima de tudo, a satisfação das necessidades e interesses de cada criança. Esta articulação passava por manter os pais informados das evoluções que as crianças iam tendo, mas também, por fazer com que os pais sentissem necessidade de comunicar dados relevantes à Educadora acerca das crianças.

Por vezes, os pais forneciam à Educadora informação relativa aos interesses dos seus filhos, interesses esses que iam sendo demonstrados em casa e que, podiam ajudar a Educadora a fornecer, por exemplo, o material ou brinquedo para responder a esse interesse. O facto de os pais se sentirem apoiados e bem-vindos promovia um clima de bem-estar que, de alguma forma influenciava a criança, que sentia que à sua volta todos a apoiavam. Esta também foi uma das preocupações que tive em relação à PES, valorizando bastante a presença dos pais na sala e reconhecendo que são elementos fundamentais no processo de aprendizagem porque conhecem melhor do ninguém cada

³ Projecto Curricular – sala dos 18 meses

uma das crianças, mas também, porque estão envolvidas directamente no seu bem-estar emocional.

Um dos princípios fundamentais onde assentou a PES foi a interacção adulto-criança que, foi essencial para criar um clima de apoio e incentivar as crianças a explorar o mundo, apoiando desta forma o seu crescimento e desenvolvimento, ao mesmo tempo que, mantinha uma atenção constante às suas necessidades físicas e psicológicas. Este princípio esteve presente em várias situações do dia, sendo o acolhimento uma delas. Como é um momento que deve ser caloroso pela carga emocional que pode envolver, se decorrer num ambiente onde as interacções facilitem a proximidade, ajuda a criança a sentir-se confortável e confiante quando se despede dos pais. Ao mesmo tempo que, os próprios pais, ao se despedirem dos seus filhos sentem que eles ficam bem e com pessoas de quem gostam. Para além do acolhimento, são várias as situações onde a interacção é constante. Outro exemplo é o momento da higiene que, por ser um momento mais íntimo, é extremamente importante que a criança confie na pessoa que o realiza, sendo fundamental que haja contacto físico entre ambos. Ao falar com a criança durante a muda da fralda, ela começa a sentir-se respeitada, ao mesmo tempo que responde a essa estimulação com pequenos gestos ou até dizendo algumas palavras. Na sala havia uma criança que, pelo facto de já dizer algumas palavras, sempre que íamos realizar a sua higiene cantarolava uma canção, ou acompanhava-me a cantá-la. Através desta interacção consegui com que as crianças sentissem que era um adulto em quem podiam confiar. Tudo isto só foi possível de compreender com um conhecimento aprofundado do modelo High Scope que apresenta a interacção adulto-criança como um dos seus princípios, e com as várias experiências que foram ocorrendo durante a PES. Ao intencionalizar cada momento do dia-a-dia, incluindo os tempos de rotina das crianças, permitiu que a prática fosse mais consistente, ao mesmo tempo que possibilitava a reflexão da acção ao longo do dia.

Para além da interacção, também o ambiente favorecia o tipo de relações que se podia construir com as crianças. Se este fosse confortável e acolhedor, para além de promover aprendizagens activas, estimulava a criança a explorar. Este também foi um dos aspectos que tive em conta durante a acção, de forma a promover às crianças um espaço e ambiente que favorecesse a exploração livre e a própria interacção.

Outro princípio que esteve subjacente à prática foi relativo à rotina diária, que deve ser centrada na criança, com vista a ir de encontro com as suas necessidades. Por

isso, os horários e as rotinas devem repetir-se, para “ (...) *permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento (...)*” (Post & Hohmann, 2007, p.15). Foi com base nestes princípios e adaptando à rotina já existente na sala que organizei o tempo da sala de forma a ser sólido e ao mesmo tempo, com o intuito de proporcionar diferentes tipos de experiências e oportunidades de descoberta às crianças.

Baseando a acção nas experiências chave do modelo foi possível diversificar no tipo de experiências sensório-motoras promovidas e ao mesmo tempo, ir de encontro às necessidades e interesses do grupo, tornando cada experiência um momento de aprendizagem significativa. Pelo facto de as crianças aprenderem com todos os seus sentidos, foi bastante importante fornecer-lhes materiais que dessem resposta a este interesse e desejo de descoberta. Desta forma, e acreditando que a exploração desempenha um papel essencial para o desenvolvimento da criança, este foi também um dos princípios presentes na PES, valorizando a experiência directa da criança com todo o mundo que a rodeia e dando-lhe liberdade para explorar o mundo, ou seja, promovendo-lhe uma aprendizagem activa, num ambiente seguro e harmonioso.

Por exemplo, quando uma criança se encontrava a brincar sozinha e me juntava a ela, pelo facto de já haver uma relação de proximidade a sua brincadeira não era perturbada. Assim, para além de poder brincar juntamente com a criança, ajudando-a a evoluir gradualmente na complexidade da sua brincadeira, também facilitaria a interacção com outras crianças que se aproximavam para ver aquilo que estávamos a brincar. Desta forma a criança fora estimulada a interagir com outras pessoas e crianças e a responder a essa estimulação com gestos, acções ou até com expressões.

Associado a isto surge um princípio que penso ser fundamental, que é o respeito pelas crianças e por toda a equipa educativa. Quando as relações entre os adultos são apoiantes e ao mesmo tempo de respeito mútuo, pode existir um trabalho de equipa que favorece o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças. Este foi um aspecto que esteve bastante presente na sala. O facto de ter o apoio da equipa educativa contribuiu para que houvesse uma partilha de cuidados e ao mesmo tempo, apoio na prática.

Relativamente à valência de Jardim-de-Infância, os princípios são bastante semelhantes aos descritos anteriormente. Também a Educadora Cooperante valorizava a aprendizagem activa, sendo a sua acção baseada nos interesses das crianças e nas suas necessidades.

Tal como foi referido anteriormente, o modelo High Scope para a Educação Pré-Escolar apresenta cinco princípios que são: Aprendizagem pela acção, Interação Adulto-criança, Contexto de Aprendizagem, Rotina diária e Avaliação. Foi essencialmente nestes princípios que baseei a acção, tentando ir de encontro com os princípios presentes na acção da própria Educadora, mas também naquilo em que acreditava como sendo fulcral para uma prática intencionalizada e consistente. Cada um dos princípios referidos coloca a criança como o elemento central, que deve ter aprendizagens directas sobre tudo o que a rodeia. Desta forma, e estando num ambiente de aprendizagem activa, a criança tinha total autonomia e independência para escolher aquilo que pretendia fazer, sempre com o apoio do adulto e ao mesmo tempo, ia construindo as suas próprias situações de aprendizagem, sendo este um dos princípios subjacente na PES.

A Educadora cooperante valorizava bastante os interesses das crianças e sobretudo as suas necessidades, ao mesmo tempo que lhes proporcionava experiências que sozinhas não conseguiriam ter. A PES baseou-se principalmente neste aspecto. Através da observação das crianças e da constante interação com elas foi possível a compreensão dos seus interesses e necessidades, permitindo adequar as propostas e torná-las experiências significativas para todas as crianças. Por isso, é tão importante a observação das crianças, para perceber os seus interesses e desta forma, responder com situações de aprendizagem que envolvam esses interesses.

Também as experiências chave do modelo High Scope foram importantes ao longo da prática, funcionando com fundamento para a promoção de experiências que promovessem o desenvolvimento de aprendizagens nas diferentes áreas curriculares.

Para isto, o trabalho nas próprias áreas da sala era bastante importante, porque possibilitava a inclusão de mais do que uma experiência chave. Outro exemplo foi os projectos desenvolvidos na sala, que possibilitava às crianças diferentes experiências, tal como se pode ver posteriormente no item relativo ao projecto desenvolvido pelas crianças da sala de jardim-de-infância.

A organização da rotina também teve como base os princípios do modelo, e para isso, a primeira coisa a fazer foi centrar-me na rotina diária e perceber qual seria a melhor forma de gerir os diferentes tempos, de acordo com as horas que o grupo permanecia na sala. Para isto, analisei que tipo de rotinas são usadas numa sala onde se segue o High Scope, de forma a organizar uma rotina consistente, e sobretudo, que não

fosse muito diferente daquela que as crianças tinham anteriormente. Também implementei de forma mais organizada o tempo de planejar-fazer-rever, tentando que este fosse um momento mais significativo para as crianças e sobretudo que o grupo percebesse a razão de cada um dos tempos. Ao ter uma rotina diária consistente, ao mesmo tempo que o ambiente era estimulante e a aprendizagem baseada em experiências reais e directas, as crianças tinham um conjunto de elementos essenciais para o sucesso do processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Estas experiências reais e directas são o motor da aprendizagem, porque só a manipular os materiais é que as crianças percebem as suas potencialidades e aprendem a usá-los. Em todos os aspectos enunciados em cima, a interacção foi um elemento essencial, porque permitia trocar ideias com as crianças, e apoiar as suas iniciativas.

No decorrer na PES também foram valorizados outros princípios, como o respeito por todas as crianças, pelas suas famílias e por toda a equipa educativa.

4. A Intervenção Educativa na Prática de Ensino Supervisionada

4.1 O processo de planeamento e avaliação nos contextos de Creche e Jardim de Infância

O planeamento e a avaliação são dois processos que se inter-relacionam, sendo que, o planeamento torna-se ainda mais importante quando é influenciado por uma avaliação sistemática e o mesmo acontece com a avaliação, que só é relevante quando influencia aquilo que é planeado. (Fisher, 2005)

É essencial que, quando se planeia um currículo o seu ponto de partida seja aquilo que as crianças conhecem e compreendem no momento, porque só desta forma as propostas serão adequadas às características das crianças e podem acompanhar o seu processo evolutivo. Sendo o planeamento um processo educativo, o Educador no planeamento para além de ter em conta aquilo que sabe do grupo e de cada criança individualmente, tem de valorizar aspectos mais ligados ao contexto familiar e social das crianças, para que este se adequa às características próprias do grupo e sobretudo às suas necessidades. Só assim se consegue proporcionar um ambiente estimulante de desenvolvimento e fomentar aprendizagens significativas e diversificadas a todas as crianças (Ministério da Educação, 2007).

De acordo com Hohmann e Weikart (2009) o processo de planeamento e avaliação baseia-se numa observação cuidada. No planeamento, o trabalho de equipa é fundamental para que haja uma partilha de informações relevantes acerca das crianças e dos seus interesses. Também as crianças desempenham um papel fundamental neste processo, planeando aquilo que querem fazer. Este planear passa por uma escolha com intenção, onde a criança opta por fazer algo que lhe interesse. A rotina do modelo favorece a aprendizagem activa da criança, que participa no processo de planeamento juntamente com o Educador. Este processo de planeamento é partilhado, havendo tempos específicos onde a criança tem oportunidade de planear (tempo de planear-fazer-rever) e tempos planeados pelo adulto (tempo de pequenos e grande grupo) com base na avaliação dos interesses e necessidades das crianças.

O planear implica a reflexão do educador sobre as suas intenções educativas e a forma de as adequar ao grupo. As suas propostas devem ser desafiadoras para as crianças, com o propósito de interessar e estimular, apoiando-as para que cheguem a níveis de aprendizagem que não chegariam sozinhas. E aqui poder-se-á fazer alusão à teoria de Vygotsky acerca da Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), onde é referido que, os objectivos do ensino são ajudar a criança dentro desta zona, fornecendo-se o apoio e o encorajamento de que elas precisam para ser bem sucedidas em áreas, que de outra forma, não estariam ao seu alcance. (Siraj-Blatchford, 2005). Quando se fala em ensino, tem obrigatoriamente de se falar no Educador ou professor, que é quem actua junto da criança, estimulando-a para novas aprendizagens e proporcionando-lhe novas experiências.

Quanto à avaliação, esta assenta numa observação cuidada das crianças, assim como, dos efeitos que determinadas actividades tiveram nelas, exigindo também trabalho de equipa entre Educador e Auxiliares.

Em ambas as salas de PES, o planeamento e a avaliação eram baseados na observação das crianças, sendo que, ambos os processos eram realizados semanalmente e sofriam reajustes, que seguiam os interesses das crianças e do grupo, como um todo.

Na sala de Creche, semanalmente era elaborado um conjunto de actividades que era pretendido que as crianças desenvolvessem. Estas actividades tinham o propósito de que as crianças atingissem determinadas competências. Por exemplo, durante a semana era planeada uma situação que envolvesse competências ao nível da motricidade no geral, ou dirigidas para o desenvolvimento da linguagem, como era o caso das canções,

histórias ou lengalengas. Intercalando com estas, surgiam sempre situações de exploração livre da criança e que envolviam diversas competências quer ao nível da matemática, tempo, de leitura, entre outras. Um exemplo que envolvia a matemática era as brincadeiras frequentes que ocorriam com uns cubos de feltro. Nestas, as crianças faziam torres ou colocavam-nos em fila, o que revelava já o desenvolvimento de competências nesta área.

Para além disto, o planeamento tinha em conta os interesses do grupo, reconhecidos através da observação constante de cada criança. Por exemplo, ao observar-se o interesse da criança por alguns sinos existentes na sala, foi planeada uma situação de exploração de instrumentos musicais, que incluíam os sinos e outros instrumentos como as maracas, pandeiretas e castanholas. O conhecimento que fui tendo do grupo, assim como das características individuais de cada criança foi essencial para o entendimento de alguns interesses e necessidades.

Durante a PES, a observação do grupo foi o que mais contribuiu para a realização do planeamento diário. Com esta observação comecei a conhecer as crianças, os seus interesses e mais importante do que isto, aprendi como é que elas aprendiam. Ao perceber que a sua compreensão do mundo era proveniente das interações e explorações que mantinha com tudo aquilo que a rodeava, permiti-me promover-lhes experiências que fossem de encontro com as suas necessidades, ao mesmo tempo que, faziam novas descobertas sensoriais.

Por exemplo, durante uma manhã observei uma criança a “descobrir” as potencialidades de um lápis numa folha, que imediatamente passou a usar o lápis no chão. Uma das propostas que fiz posteriormente foi colocar um papel de cenário de grandes dimensões no chão, para que as crianças pudessem desenhar à vontade, experimentando o lápis em diferentes posições, observando as diferentes cores, ou por exemplo, aquilo que acontecia quando passávamos com o lápis em volta de um pé, entre muitas outras explorações. Esta exploração para um adulto pode parecer simples, no entanto, para uma criança que está a aprender a conhecer o mundo que a rodeia é extremamente importante. Com este exemplo pode concluir-se que, planeamento sem observação não vai de encontro com os interesses e as necessidades próprias daquelas crianças, que têm características distintas de todas as outras e que revelam interesses diferentes à medida que vão fazendo novas descobertas.

Um dos instrumentos usado durante a PES para apoiar o planeamento e avaliação foi o Perfil de Desenvolvimento Individual (ISS, 2003). Este ajudou a especificar as competências que pretendia que as crianças desenvolvessem para cada uma das propostas, tendo em conta as suas idades e características ao nível do desenvolvimento. Desta forma, durante a concretização dessa proposta poderia estar mais atenta a determinadas competências. Também a Educadora faz uso deste instrumento, realizando a avaliação de cada criança individualmente através do seu preenchimento. Na prática a avaliação que realizava de cada proposta ia de encontro com os objectivos iniciais que tinha definido para a actividade. Assim, ao observar as crianças no decorrer da proposta, poderia ver se eram atingidas determinadas competências, ou se tinha contribuído para o seu desenvolvimento, mas para além disto, ainda poderia observar se a proposta se verificava adequada ou não, estando atenta às atitudes das crianças e a forma como reagiam a ela.

Para além de usar este instrumento, ainda foi usado as experiências chave do modelo High Scope, suportando nelas as propostas realizadas, de forma a variar no tipo de experiências que promovia ao grupo. É importante referir que, embora o modelo seguido na sala fosse o High Scope, e a Educadora sustentar a sua prática nos seus princípios, esta não fazia uso do Registo de Observação da Criança (COR – Child Observation Record). Uma das principais razões que parece existir para que isto aconteça é o facto de toda a Instituição seguir os mesmos princípios. Por exemplo, as salas de creche fazem uso do Perfil de Desenvolvimento Individual da criança para fazer a avaliação, enquanto, as salas de Jardim de Infância usavam um instrumento baseado nas Metas de Aprendizagem.

Todos os princípios descritos anteriormente relativamente ao planeamento e à avaliação são igualmente válidos para o Jardim de Infância. O planeamento é realizado de acordo com os interesses que as crianças demonstram, surgindo projectos à medida que a Educadora nota que as crianças demonstram interesse por determinados assuntos, ou quando as próprias crianças dizem que querem fazer um projecto, sendo o planeamento realizado verbalmente com as crianças.

A Educadora também realizava a avaliação com as crianças, reflectindo com elas sobre a forma como decorreu alguma proposta sua ou até outro tipo de trabalho. Isto ocorria principalmente durante o tempo de rever, que era um processo de revisão e reflexão de situações anteriores, onde as crianças tomavam a palavra e falavam

daquilo que sentiram ao longo do tempo de fazer. O rever faz parte de processo de planejar-fazer-rever que, tal como foi referido, funciona como um tempo de rotina onde a criança tem oportunidade de pensar naquilo que quer fazer e tomar decisões.

Seguindo o mesmo pensamento relativamente ao tipo de instrumento usado no processo de planeamento e avaliação, a Educadora de Jardim de Infância também não fazia uso de qualquer outro, para além daquele que era definido pela Instituição. Poderia fazer uso do Perfil de Implementação do Programa (PIP) para avaliar a qualidade do ambiente que era promovido às crianças ou ainda do COR, no entanto, a sua prática era fundamentada apenas nos interesses que as crianças revelavam e nos seus próprios princípios pedagógicos.

Durante a PES em Jardim de Infância usei o PIP com o intuito de avaliar o ambiente da sala e perceber se a sua organização estava de acordo com os princípios de qualidade do modelo e desta forma, adequar a minha prática no sentido de fazer as modificações necessárias. O preenchimento deste instrumento permitiu uma reflexão acerca de determinados aspectos que não seria possível sem a análise dos diferentes itens incluídos no instrumento.

Para além do que foi referido antes, durante a PES foram usados quatro instrumentos de planeamento e avaliação. Três deles eram especificamente dirigidos ao planeamento, mas também tinham uma componente muito importante para o processo de avaliação, já o quarto, era principalmente reflexivo e projectivo.

São estes, a planificação diária, a planificação semanal e a cooperada, que também era semanal e por fim, os relatórios semanais⁴. A primeira era relativa a um conjunto de propostas que se pretendia que as crianças desenvolvessem em determinado dia. Esta planificação ia de encontro com a planificação semanal realizada frequentemente no início da semana. Incluía propostas mais dirigidas para os interesses das crianças, assim como também poderia ser relativa a necessidades observadas na semana anterior. Continha, tal como se pode ver em anexo (anexo nº3) a perspectiva global do dia, onde era referido a origem do trabalho/exploração que se ia realizar no próprio dia (por exemplo, se o dia está inserido nas comemorações do dia do pai); em seguida a planificação tornava-se mais específica, tendo os objectivos de natureza curricular, onde se colocava cada um dos objectivos que se tinha para aquele dia,

⁴ Para um melhor entendimento recomenda-se a consulta das planificações que se encontram em anexo.

incluindo para os momentos da rotina diária. Por exemplo, um dos objectivos do acolhimento numa planificação de creche era saudar as crianças, comunicando com os pais com o intuito de lhes transmitir aquilo que seria realizado naquele dia. Este objectivo era específico para os pais, no entanto, afecta directamente a criança que, enquanto ocorria a conversa, se mantinha perto e a interagir com ambos; outros objectivos poderiam ser, por exemplo, (relativamente à exploração de focos de luz de diferentes cores) fomentar experiências visuais atractivas e ao mesmo tempo a exploração das lanternas. Cada um dos objectivos continha ainda a área de conteúdo a que se referia, podendo ser na área de formação pessoal e social, área do conhecimento do mundo, e na área de expressão e comunicação que incluía três domínios, sendo eles, o domínio da expressão motora, a dramática, plástica e musical, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e por fim, o domínio da matemática. Tal como se fazia uso destas áreas, também poderia ter usado as experiências chave do modelo, porque eram muito mais específicas relativamente a cada experiência que se pretendia promover. Esta planificação ainda continha a planificação das actividades no espaço e no tempo e organização de sujeitos; aqui, eram referidas as horas a que ocorriam os diferentes momentos da rotina, especificando-se aquilo que era realizado e a identificação das propostas, como estas eram lançadas e como as acompanhava, animada e conduzia, e por fim, os momentos de transição, que era relativo à passagem de uma situação para a seguinte. Em seguida poder-se-á ver um exemplo, relativo à planificação diária em anexo:

11 Horas: Pedirei para o grupo se sentar para fazermos o tempo de rever. Durante este tempo, tentarei que as crianças seleccionem momentos importantes da manhã e que falem tanto das suas dificuldades, como das coisas que mais gostaram de fazer. Este tempo servirá também para falar de trabalhos que algumas crianças tenham realizado, de forma a partilhá-los com os restantes colegas do grupo.

Esta planificação termina com os recursos necessários e a organização da avaliação, no primeiro ponto é colocado todo o material usado durante o dia, mas também os recursos humanos; por fim, na organização da avaliação era colocado as formas de avaliar o dia e as propostas de acordo com os objectivos enunciados anteriormente (objectivos de natureza curricular). Esta última parte da planificação era essencial para pensar em formas de perceber como as propostas decorreram, indo de encontro com os objectivos iniciais.

A planificação diária contribuiu em muito para o sucesso de muitas das propostas porque, ao ser realizada antes permitia que pensasse sobre a forma de falar com as crianças, sobre possíveis constrangimentos que pudessem ocorrer e ainda, permitia preparar a prática para o dia na sala, funcionando diariamente como um suporte para a acção educativa.

A planificação semanal incluía tudo aquilo que era realizado diariamente, abrangendo os momentos da rotina diária, com a descrição pormenorizada das horas de ocorrência de cada momento, tal como se pode observar na planificação anexada (anexo nº 4). Esta planificação serviu de suporte para um planeamento mais organizado. Mais frequentemente na valência de Jardim de Infância esta planificação era alterada durante a semana, sendo que, só nos primeiros dias da semana é que ficava mais completa, uma vez que, aquilo que era realizado durante a semana variava de acordo com os interesses das crianças. Um exemplo disto mesmo era o surgimento de um projecto, que levava à alteração das planificações dos dias seguintes, e dependendo da sua duração poderia alterar as semanas subsequentes.

Esta planificação era afixada à segunda-feira na entrada da sala para que, a comunidade escolar e, principalmente os pais pudessem estar informados acerca daquilo que estava planeado para a presente semana.

A planificação cooperada (anexo nº 5) era distinta da anterior, apesar de conter todos os momentos que a planificação semanal incluía. Tinha principalmente o objectivo de perceber o equilíbrio de experiências que as crianças tinham, mas também a sua origem. Esta planificação incluía as propostas emergentes, as propostas do educador, as rotinas institucionais a garantir, as rotinas organizativas a contemplar, o trabalho de acompanhamento individual ou de pequeno grupo, momentos de animação, saídas previstas, visitas/convidados previstos e por fim, os grandes sentidos da semana/intenção das propostas apresentadas.

Quanto às propostas emergentes e do educador, nas primeiras eram colocadas as propostas que surgiam a partir da observação dos interesses das crianças ou das suas necessidades, enquanto as propostas do educador, tal como a própria designação o diz, correspondem àquelas que surgiram do educador. As rotinas institucionais eram relativas a rotinas abrangentes a toda a instituição como, por exemplo, o lanche. Quanto às rotinas organizativas, estas são respeitantes a momentos do dia que correspondiam unicamente à sala e que faziam parte da rotina. Por exemplo, na sala de creche o

momento em que se cantava o Bom dia ocorria todos os dias à mesma hora; outro exemplo, era o facto de na sala de Jardim de Infância o tempo de planear-fazer-rever ocorrer em todas as manhãs em que o grupo permanecia na sala. Relativamente ao trabalho de acompanhamento individual, neste item, eram descritos os tipos de trabalho que eram realizados durante a semana, ou seja, se eram tempos de trabalho individual, de grande ou pequeno grupo. Este item permitia fazer uma reflexão acerca do trabalho desenvolvido durante a semana e da própria acção educativa. A planificação continha ainda os momentos de animação, onde eram colocados todos os momentos, como as canções, jogos, brincadeiras no pátio, entre outros. Quanto ao item das saídas previstas e dos convidados, a própria denominação deles descreve aquilo a que se referem. Mais uma vez, estes itens são bastante importantes pelo facto de permitirem, após uma observação rápida avaliar a quantidade de saídas e de visitas que ocorreram na sala. Por último, surgia os grandes sentidos da semana, onde se especificava o sentido do trabalho da semana e enquadrava as actividades realizadas num contexto significativo. Frequentemente este era relativo a projectos que se encontravam em desenvolvimento ou estava envolvido com comemorações.

Em relação aos relatórios semanais, estes tinham uma grande importância na acção educativa, porque era um momento de reflexão acerca das práticas que ocorreram durante a semana. Mais à frente ainda será realizada uma referência a estes relatórios como um processo que suportou a acção, no entanto, é importante referir a importância destes para o planeamento e para a avaliação. A descrição de certas situações que ocorriam com as crianças permitia reflectir sobre as suas acções e sobre as minhas atitudes, de forma a adequar a prática e ao mesmo tempo suportá-la em elementos teóricos. Também era a oportunidade para reflectir acerca das propostas realizadas durante a semana, para perceber se se tinham mostrado significativas para as crianças e se iam de encontro com os objectivos iniciais. Assim, foi um instrumento que permitiu a reflexão e avaliação das fragilidades ocorridas na PES e, ao mesmo tempo, fazer projecções em relação à prática, influenciando o planeamento no futuro.

4.2 A Intervenção na Rotina Diária na Creche e Jardim de Infância

A organização da rotina diária acarreta grandes implicações no tipo de aprendizagens que uma sala pode promover. Por isto mesmo, o modelo High Scope

inclui alguns princípios que foram tidos em conta na organização dos diferentes momentos do dia em ambas as salas onde foi realizada a PES.

Neste currículo a rotina é organizada com o intuito de apoiar a iniciativa e os interesses da criança e, com o objectivo de proporcionar oportunidades às crianças de realizarem as suas acções de forma tranquila, permitindo a estas adaptarem-se e sintonizarem-se com o ritmo do seu corpo, mas também com o ritmo do dia. (Post & Hohmann, 2007)

Oferecendo às crianças um dia calmo, estas têm a oportunidade de viver constantemente a mesma rotina, começando a entender que o dia tem acontecimentos que são regulares. Tal como Post & Hohmann (2007) indicam, em cada um destes acontecimentos deve estar sempre presente a aprendizagem activa, e um constante apoio do adulto, defendendo ainda que, deve ser valorizada a necessidade de cada criança individualmente para a exploração sensório-motora em cada um dos acontecimentos da rotina diária. Estes princípios são mais específicos para um ambiente de creche, onde as crianças têm mais necessidade de explorar objectos e materiais, porque ainda têm um conhecimento pouco aprofundado acerca deles.

A rotina diária deve ser organizada e consistente, mas sempre flexível, podendo ser alterada em função da necessidade das crianças. Assim, cabe ao Educador organizar a rotina diária de modo a fazer sentido tanto para o grupo, como para a equipa envolvida no cuidado das crianças. Para além destas indicações, uma rotina está ainda dependente da idade do grupo, que tem diferentes necessidades e por isso, diferentes ritmos.

Tendo em conta a idade em que se encontram as crianças, é importante que a rotina, aliando-se ao espaço e material, diversifique e promova experiências nas diferentes áreas, podendo estas variar de acordo com as necessidades e interesses do grupo e com as experiências chave.

Assim, e após a análise de alguns princípios de organização do tempo na sala de Creche, e ao mesmo tempo, indo de encontro com aquilo que já era seguido na sala, o tempo foi organizado do seguinte modo:

Rotina Diária	
8 Horas	Acolhimento
9 Horas	Ida para a sala – Tempo de Escolha livre
10 Horas	Tempo de Grande Grupo
10 Horas e 15 minutos	Tempo de trabalhos em pequeno grupo/individual
11 Horas	Higiene/Tempo de Exterior
11 Horas 15 minutos	Almoço
11 Horas 45 minutos	Higiene
12 Horas	Sesta
15 Horas 30 minutos	Lanche
16 Horas	Higiene
16 Horas e 15 minutos	Tempo de Grande Grupo
16 Horas e 45 minutos	Tempo de Escolha livre/Tempo de Exterior

Quadro 1: Rotina diária da sala de Creche

A rotina diária da sala era bastante consistente, sendo alterada sempre que houvesse necessidade. O facto de a rotina ser a repetição de uma sucessão de momentos, actua no sentido de as crianças ganharem sentido de continuidade e controlo, que se torna fundamental para as crianças que estão a desenvolver competências que lhes permitam compreender sequências e conceitos temporais. (Post & Hohmann, 2007)

Ao observar-se o quadro, pode-se concluir que na sua organização eram incluídos tempos de trabalho individual, tempos de pequeno e grande grupo, tempo de exterior, para além de haver tempos específicos para cuidados individuais, como a higiene corporal, almoço e lanche. Esta rotina sofreu algumas modificações no início da PES, com o intuito de incluir alguns dos princípios do modelo High Scope relativamente à rotina de uma sala de creche. Estas modificações ocorreram sobretudo no tipo de actividade que era realizada durante o início da manhã, mas também durante a tarde, porque não havia uma rotina tão rigorosa quanto aos diferentes tipos de experiências sociais (individuais, a pares ou em grupo).

Assim, e após analisados os princípios do modelo, a rotina foi organizada com um primeiro momento de exploração livre que permitia à criança ambientar-se ao

espaço da sala e às crianças que já estavam na sala. Este tempo ocorria depois das nove horas, após a chegada da Educadora à sala. Antes desta hora as crianças eram acolhidas numa sala outra sala, juntamente com outras crianças da mesma valência.

O segundo tempo da manhã ocorria por volta das dez horas e em grande grupo, e foi um momento inserido quando organizei a rotina. Neste tempo, as crianças sentavam-se em roda para cantarmos a canção do Bom Dia. Nesta canção, era nomeado o nome de cada criança do grupo, batendo-se palmas à medida que se cantava. No decorrer da PES, senti que as crianças já acompanhavam a canção, dizendo o nome das restantes crianças do grupo à medida que íamos cantando. Este momento marcava o início da manhã e fomentava a integração das crianças, e ao mesmo tempo, favorecia o desenvolvimento do seu sentido de pertença em relação ao grupo. Após a canção, também contava histórias, lengalengas, e ouvíamos sons (por exemplo, da natureza ou animais). Este momento era bastante dirigido para o desenvolvimento da linguagem.

O tempo seguinte variava entre o trabalho individual ou de pequeno grupo. Frequentemente as crianças envolviam-se em explorações sensório-motoras de material novo ou do que já se encontrava na sala. Estas explorações podiam ser a exploração, por exemplo, de jogos de encaixe, ou até digichocolate. Acompanhando estas explorações, eram também desenvolvidas competências ao nível da linguagem e comunicação, ao mesmo tempo que a motricidade estava constantemente em desenvolvimento.

Ao longo de toda a manhã e a acompanhar muitas das explorações referidas antes, cantavam-se canções, promovendo-se diversos momentos para desenvolver linguagem e a aquisição de vocabulário. Estas explorações ocorriam em pequeno grupo, mas, dependendo do tipo de exploração também poderiam ser individuais, havendo uma interacção mais específica com cada criança.

Uma das aprendizagens realizadas por mim durante este tempo foi que, muitos materiais novos não são necessários ser “apresentados” ao grupo, o facto de serem objectos novos na sala, por si só, farão com que as crianças sintam interesse e que os explorem com todos os seus cinco sentidos.

Com a aproximação da hora do almoço era pedido ao grupo que iniciasse a arrumação da sala. Esta tarefa já começava a ser interiorizada pelas crianças, percebendo-se que já procuravam recolher os materiais e colocá-los nos seus respectivos cestos. Por exemplo, quando pedia para colocarem só as bolas dentro do respectivo cesto, as crianças correspondiam, andando pela sala a procurar as bolas e

depois colocavam-nas dentro do cesto. As crianças já demonstravam competências de classificação.

Por volta das 11 horas e 15 minutos era servido o almoço na mesa da sala. Em muitos dos dias, este início de refeição era acompanhado com canções, ou até, com a audição de músicas no rádio.

Durante o almoço, todos os adultos presentes na sala ajudavam as crianças a comer, para que, as crianças que estavam à espera não o fizessem por um tempo muito longo. Todo o grupo necessitava de ajuda para o prato da sopa, no entanto, para o segundo prato, muitas crianças já demonstram autonomia para comer sozinha, quer usando uma colher, quer usando a mão. Esta foi uma das competências que notei que as crianças desenvolveram durante o tempo em que realizei a PES.

O almoço tal como qualquer outro momento da rotina deve ter intenção educativa e não ser só a resposta a uma necessidade básica das crianças. Assim, durante a PES esta foi uma preocupação que mantive, tentando fomentar nas crianças a valorização do momento, privilegiando a interacção com elas e fomentando a exploração dos alimentos que, em muitas situações eram novos para as crianças. Isto vai de encontro com o princípio enunciado no modelo High Scope onde é referido que, quando as crianças ainda são muito pequenas, deve-se integrar a exploração como componente do momento da refeição. (Post & Hohmann, 2007)

Por tudo isto, o almoço deve ocorrer num espaço neutro, onde não haja qualquer tipo de pressões ou conflitos, privilegiando-se as relações, conversas e aliando a isto a qualidade do equipamento e atendimento, de forma, a que a criança se sinta acolhida e valorizada (Folque, 1990).

Os almoços são também momentos de encontro social, sendo as relações que se estabelecem à mesa as mais importantes e que contribuem mais significativamente para a formação da personalidade de uma criança.

Após o almoço cada um das crianças ia à casa de banho com um adulto, onde se mudava a sua fralda e também lavavam as mãos e a face. Neste momento, e no que se refere à prática, possibilitei a exploração quer da água, quer da torneira, mas também de outros materiais, como as fraldas e toalhas para a limpeza. Como este é um momento de atenção mais individualizada, a interacção que estabelecia com as crianças possibilitava a criação de laços afectivos, acompanhando, por exemplo, a mudança da

fralda com conversas com a criança e até com canções, fomentando nas crianças um grande bem-estar e ao mesmo tempo prazer.

Frequentemente e quando o tempo permitia, enquanto umas crianças realizavam a higiene, outras encontravam-se na varanda a brincar. Enquanto isto eram colocadas as camas na sala para as crianças que iam chegando da casa de banho iniciarem o seu momento de repouso. No início da sesta era colocada música ambiente para ajudar as crianças a relaxar e a acalmar-se.

Por volta das quinze horas as crianças começavam a acordar, sentando-se nas camas para se calçarem (com ajuda de um adulto). Enquanto estas se calçavam, as outras progressivamente começam a acordar. As crianças que já tinham alguma autonomia no calçar, quando terminavam começavam a lanchar com um dos adultos. Por fim, as camas eram arrumadas e mais uma vez realizava-se a higiene.

Depois do lanche propunha, por exemplo, um momento de grande grupo de curta duração e a restante tarde era destinada a exploração livre de jogos, de livros e de brincadeiras mais individuais com cada uma das crianças. Estas brincadeiras, pelo facto de me permitirem estar em contacto directo com as crianças, promoviam o aumento do conhecimento que tinha delas, assim como, dos seus interesses e necessidades. Também a tarde passou a ter dois momentos específicos de aprendizagens, um em grande grupo e outro de trabalho individual.

Para além de todos os momentos referidos em cima, e intercalado com eles, eram realizados tempos de higiene corporal, de forma a dar resposta aos ritmos de cada criança e às suas necessidades. Os tempos de higiene referidos ao longo da rotina eram tempos fixos, que se realizavam diariamente e eram destinados a todo o grupo.

A juntar a esta rotina ainda existiam tempos de exterior que ocorriam tanto na varanda, como no quintal. Embora só haja referência a estes tempos durante a tarde e tal como foi referido, na maioria dos dias, antes da sesta o grupo ia à varanda. De forma a dar visibilidade à varanda, também foram realizadas diversas actividades neste espaço, assim como, brincadeiras livres, por exemplo, com bolas ou legos.

Relativamente à rotina semanal esta era uma repetição da rotina diária descrita anteriormente, ou seja, era bastante consistente, havendo apenas uma excepção, que era à sexta-feira, uma vez que, duas crianças do grupo tinham Adaptação ao Meio Aquático numa piscina exterior à Instituição. Desta forma, todo o dia do grupo era organizado em redor de acontecimentos regulares, permitindo às crianças prever a situação seguinte, ao

mesmo tempo que, entre os diferentes acontecimentos ocorriam transições suaves, permitindo à criança ter controlo e não ser perturbada na sua exploração e brincadeira. Das transições mais importantes destaca-se a entrada e a partida da instituição que, se não forem planeadas podem afectar as próprias crianças e as restantes do grupo. Toda a rotina foi pensada com o intuito de promover uma aprendizagem activa das crianças, apoiando-as na sua descoberta do mundo e promovendo momentos de interacção com outras crianças e sobretudo, dando resposta às suas necessidades individuais.

Também para o Jardim-de-Infância foi necessário fazer algumas alterações na organização dos diferentes tempos do dia, com o intuito de aproximar a rotina diária da sala com uma rotina que seguisse os princípios do modelo High Scope. A intervenção não poderia fazer mudanças muito acentuadas, porque as crianças já seguiam uma rotina que, apesar de bem estruturada não seguia com tanto rigor os diferentes tempos propostos pelo modelo.

Assim, para o Jardim de Infância o modelo High Scope concebe a rotina diária suportando-se em seis momentos específicos que são: planear-fazer-rever, tempo de pequenos grupos, tempo de grande grupo, tempo de recreio, tempo de transições e tempo de descanso e foi nesta organização que foi baseada a intervenção.

Em baixo pode ver-se a rotina diária da sala de Jardim de Infância após a PES, incluindo as respectivas horas.

Rotina diária	
8 Horas	Acolhimento na Instituição
9 Horas e 15 minutos	Tempo em grande grupo
10 Horas	Tempo de Planer-Fazer-Rever
11 Horas e 30 minutos	Recreio
11 Horas 45 minutos	Higiene
12 Horas	Almoço
12 Horas 45 minutos	Higiene
13 Horas	Tempo de Repouso/Sesta
15 Horas	Higiene
15 Horas e 30 minutos	Lanche

16 Horas	Higiene
16 Horas e 15 minutos	Tempo de pequenos grupos
17 Horas	As crianças começam a ir embora

Quadro 2: Rotina diária da sala de Jardim de Infância

Tal como se pode observar, o primeiro momento do dia após o acolhimento ocorria em grande grupo. Este tempo nem sempre era realizado pela Educadora, ocorrendo no início ou no final da manhã. Por isso, este foi um dos momentos que achei importante fixar, porque permitia às crianças iniciar a manhã a partilhar experiências, a conversarem em grande grupo, ao mesmo tempo que, era o tempo de trabalhar histórias, lengalengas, entre outras actividades que estimulassem a linguagem e comunicação. Por exemplo, à segunda-feira, no tempo de grande grupo as crianças partilhavam as novidades do fim-de-semana.

Este tempo apesar de ser iniciado por um adulto, também o grupo podia ditar o seu rumo, decidindo aquilo que queriam fazer. Este tempo constrói nas crianças sentido de comunidade, sendo uma oportunidade muito importante do grupo trabalhar junto e de construir um conjunto de experiências comuns a todas as crianças.

Após este tempo de grande grupo seguia-se o tempo de planear-fazer-rever, que era o mais longo do dia, sendo especificamente destinado a apoiar os interesses das crianças e a fortalecer as suas capacidades de tomar iniciativa e de resolução de problemas. Este momento estimula as crianças a articularem as suas ideias, escolhas e decisões, promovendo-lhe auto-confiança, levando-as a aceitar a responsabilidade das consequências das suas próprias escolhas e decisões. Este foi um tempo difícil de colocar em prática com tanto rigor, porque apesar de sentir que as crianças já tinham interiorizado este tipo de rotina, não era vivenciado de modo a que as crianças compreendessem a sua função e por isso mesmo, não era tão significativo. Ao longo da PES foi evidente que as crianças já começavam a apreender o sentido do tempo de planear, de fazer e o rever.

Em seguida ocorria o recreio, que nem sempre se conseguia realizar a esta hora devido ao facto de ocorrer um prolongamento do tempo de planear-fazer-rever.

Seguindo os princípios do modelo, o tempo de recreio deve ter uma duração de 30 a 40 minutos, e ocorrer uma a duas vezes por dia, sendo destinado à brincadeira

livre (individualmente ou em grupo). Neste tempo as crianças têm grande possibilidade de fazer brincadeiras que não podem fazer dentro da sala, como as corridas, e ainda tem a grande vantagem de estarem em contacto com o ambiente natural. Apesar de ocorrer em momentos diferentes dos estipulados na rotina, o tempo de recreio era bastante vivenciado pelo grupo, que brincava no quintal de forma bastante autónoma, procurando fazer brincadeiras com outras crianças, quer da sua sala, quer de outras.

Os momentos seguintes da rotina eram destinados ao almoço, higiene, sesta e lanche. Era uma sucessão de momentos de resposta às necessidades básicas das crianças. Na sala só havia duas crianças que dormiam a sesta, por isso, juntavam-se às restantes crianças de jardim-de-infância no dormitório. Enquanto decorria este momento, o grupo realizava brincadeiras e trabalhos mais calmos, sendo frequente assistirem a filmes ou a realizarem brincadeiras mais individuais.

Após o lanche era frequente reunir as crianças em grande grupo apenas para falar com elas sobre os trabalhos da tarde que funcionavam em pequeno grupo.

Acerca do tempo de pequeno grupo, este é fundamentalmente destinado à experimentação de materiais por parte de um grupo de crianças (5 a 10 crianças e adulto). Frequentemente este tempo é introduzido pelo Educador, sendo as crianças que decidem o rumo que o trabalho deve tomar e que escolhem os materiais que pretendem usar, tal como a forma de os usar. As crianças são encorajadas pelo adulto a fazer escolhas e a tomar decisões e ao mesmo tempo, a descrever por palavras aquilo que estão a fazer.

Este foi um tempo de trabalho que também foi ganhando lugar na rotina das crianças, ocorrendo com mais frequência quando as crianças se encontravam envolvidas em projectos e se dividiam em grupos de trabalho. Também era frequente o grupo dividir-se em pequenos grupos na área dos jogos, e na realização de trabalhos de expressão plástica. Por exemplo, durante os projectos as crianças dividiam-se a fazer diferentes tipos de trabalhos como as pesquisas, construções, entre outros.

Apesar de não ser referido na rotina, o grupo também fazia um pequeno recreio no final da tarde, enquanto isto, algumas crianças já começavam a ir para casa. A rotina semanal era baseada na rotina diária explicitada antes, havendo alguns dias em que ocorriam excepções, como era o caso da segunda-feira de tarde que ocorria uma actividade de expressão motora dirigida por uma professora, à quinta-feira à hora de

almoço que era destinada à aula de música e por fim, à sexta-feira de manhã, algumas crianças do grupo tinham uma aula de natação numa piscina exterior à Instituição.

Assim, e face a toda a rotina explicitada antes, nesta organização as crianças tinham possibilidade de ter uma experimentação diversificada com objectos e de situações ou acontecimentos e ainda, tempos de interacção diferenciados (criança-criança, criança-adulto, pequeno grupo e individual) (Formosinho, 2007).

Pelo facto de nesta fase de desenvolvimento das crianças a compreensão do tempo já começar a ser interiorizada, uma rotina diária consistente permite à criança começar a apropriar-se da sequência dos tempos. Esta previsibilidade das sequências temporais contribui para que a criança sinta segurança e ao mesmo tempo independência. (Formosinho, 2007)

Segundo Hohmann e Weikart (2009) neste tipo de rotina as crianças seguem os seus próprios interesses e constroem o seu conhecimento através da experiência pessoal. Para além de que, oferece uma grande variedade de períodos de aprendizagem, possibilitando-lhes uma diversidade de experiência e interacções.

Acima de tudo, Formosinho (2007) defende que a gestão do tempo apesar de ser pensada pelo adulto tem de ser também co-construída pela criança, que é um processo que vai evoluindo ao longo do tempo. Se os diferentes momentos do dia forem compreendidos pela criança e se fizerem sentido para si, tornam-se significativos para o seu desenvolvimento.

Segundo Formosinho (2007) “*Criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interacções positivas.*” (p.69). Ou seja, o tempo deve ser organizado com vista a possibilitar o maior número de experiências às crianças, onde elas possam variar situações de jogo com outros (em pequeno grupo, por exemplo), com os pares, os adultos, ou até individualmente e em ambientes diferentes e com níveis de potencialidade educativas também diferentes (sala de actividades ou recreio, por exemplo).

4.3 A Intervenção no Espaço e Materiais da Creche e Jardim de Infância

A intervenção no espaço e materiais em ambas as salas teve como principal objectivo fomentar experiências novas às crianças, estimulando a interacção, e enriquecendo o espaço e o material que tinham ao seu dispor diariamente.

Para isto, e com vista a ir de encontro com uma organização pensada para fomentar uma aprendizagem activa, foi necessário ter em conta diversos aspectos principalmente relativos à organização das áreas da sala e com os materiais que cada uma deveria conter, uma vez que, a organização do espaço e dos materiais condiciona em muito o tipo de aprendizagens que são proporcionadas às crianças.

Tal como Post e Hohmann (2007) referem “*Um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interacções sociais*” (p.101). Portanto, a organização do espaço e dos materiais deve ser uma preocupação de todos os Educadores de Infância, devendo estar constantemente a sofrer mudanças para ir de encontro aos interesses das crianças à medida que vão progredindo no seu desenvolvimento e de forma a promover-lhe diferentes tipos de experiências de aprendizagens. A forma como todos os elementos do espaço da sala estão organizados irá definir um determinado ambiente de aprendizagem, que condicionará a dinâmica de trabalho e as próprias aprendizagens que serão possíveis de se ter naquele espaço. Também a decoração da sala é importante, não devendo ser esquecida. Uma sala deve ser decorada de forma a educar a sensibilidade estética infantil, transformando-se em conteúdo de aprendizagem, por exemplo, a harmonia de cores ou a apresentação e estética dos trabalhos. (Forneiro, 1998)

Para além destas características, o ambiente deve ter duas características fundamentais, a segurança e o conforto.

No modelo High Scope o ambiente desempenha um papel essencial para que ocorram um grande número de oportunidades de aprendizagem, sendo que, o currículo considera algumas linhas de acção para orientar a organização do espaço. Destas destacam-se a importância deste ambiente ser atraente para as crianças, do espaço ser dividido por áreas de interesse bem definidas, e a variedade de materiais para proporcionar diversas brincadeiras (Hohmann & Weikart, 2009).

Relativamente aos materiais, Hohmann e Weikart (2009) mencionam que “*Os ambientes que promovem a aprendizagem activa incluem objectos e materiais que estimulam as capacidades de exploração e criatividade das crianças. Deve existir bastante espaço para estas brincarem, quer sozinhas, quer umas com as outras.*” (p. 160).

É importante que as crianças também contribuam para a organização dos espaços e dos materiais, porque apesar de a organização inicial da sala ser da

responsabilidade do Educador, a sua reorganização é da responsabilidade dos adultos e das crianças, havendo uma gestão do espaço partilhada, onde as decisões são tomadas em conjunto (Formosinho, 2007).

O conhecimento que o grupo tem do espaço, materiais e das actividades que pode fazer é a condição essencial para que as crianças sejam autónomas dentro da sala (Ministério da Educação, 2007).

Relativamente à sala de Creche da PES pode-se encontrar diversos tipos de materiais, no entanto, não existe diferenciação de áreas na sala, ou seja, o espaço é amplo e os materiais não se encontram organizados em espaços diferentes. Não se quer com isto dizer que, não se possa definir diferentes áreas, dependendo da especificidade de cada parte da sala e da sua utilização pelas crianças.

Apesar disto, existem diversos materiais que proporcionam algumas experiências de aprendizagem às crianças. A inexistência de alguns materiais deve-se ao facto de existir na sala uma criança com hemofilia, que precisa de um ambiente livre de objectos que lhe possam causar lesões. Por isto mesmo, grande parte dos materiais que existiam na sala foram retirados, ficando apenas materiais que não tivessem pontas aguçadas ou outro tipo de característica que fosse perigosa. Desta forma, e não prejudicando as restantes crianças relativamente à diversidade de experiências que podiam ter com o material, tentou-se ao máximo que, o que existia na sala satisfizesse o desejo pela exploração e ao mesmo tempo, as necessidades das crianças.

Primeiramente pode observar-se a respectiva planta da sala, para se perceber como era o espaço físico da sala e consecutivamente todo o ambiente, com as respectivas alterações que foi sofrendo, quer ao nível do espaço, quer dos materiais.

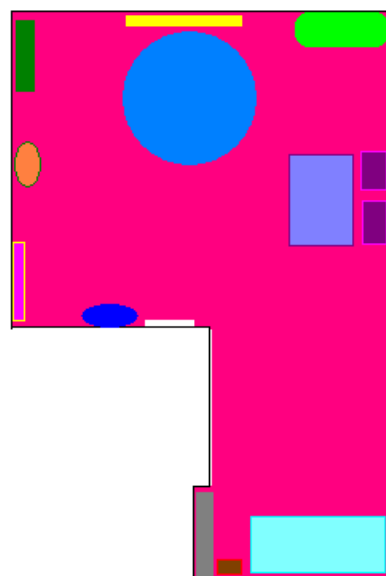















Fig. 9 - Planta da sala de Creche

Legenda da Planta:

-  - Móvel com lavatório, apenas acessível aos adultos da sala;
-  - Porta;
-  - Almofadas;
-  - Móvel onde são guardados materiais de expressão plástica;
-  - Tapete;
-  - Cesto onde estão brinquedos tais como: peluches, tecidos, bonecos, etc;
-  - Urso usado frequentemente para as crianças se sentar e treparem;
-  - Móvel que contém os pertences das crianças e ainda brinquedos;
-  - Mesa;
-  - Espelho;
-  - Catres empilhados;
-  - Móvel onde são guardados babetes, toalhas e lençóis;
-  - Janela;

Tal como foi referido anteriormente, não existe uma diferenciação das áreas da sala, no entanto, existem partes da sala que são usadas para fins específicos. Por exemplo, a mesa da sala poderia denominar-se área das expressões devido ao seu uso para trabalhos de pintura ou desenho. Esta área era diariamente usada para as refeições, exploração de livros, entre outras. Já o lado adjacente a este onde estava o cesto de brinquedos, poderia denominar-se área da casinha das bonecas, uma vez que, esta está muito ligada a esta temática. Já o lado oposto da sala junto ao móvel que também continha brinquedos poderia designar-se área dos jogos, porque este espaço continha diversos materiais de fácil manipulação que eram usados por toda a sala. Relativamente ao restante espaço, é difícil definir outras áreas.

A dimensão da sala, por não ser espaçosa, condiciona em parte a organização dos materiais. O facto de as crianças dormirem na sala também é uma condicionante para o tipo de materiais que podiam ser lá colocados, uma vez que, quando as camas eram colocadas ficava só um espaço livre no centro da sala, o que me leva a concluir que, não existia grande margem para o tipo de materiais que podem ser colocados na sala, porque teriam de ser todos removidos para as crianças dormirem e colocados no

espaço que fica livre, mas que é necessário para os adultos durante a sesta se movimentarem. Esta foi uma das condicionantes que foi encontrada durante a PES, não se podendo fazer alterações para definir áreas de trabalho mais definidas.

Tal como se pode observar na planta da sala, junto da janela existia uma mesa onde as crianças se costumavam sentar para almoçar, mas também para realizar outras actividades de expressão plástica, ou para a exploração de jogos. As cadeiras da mesa eram usadas por toda a sala pelas crianças. Elas dão-lhe diversas utilidades, desde usá-las para alcançarem algo a que não chegavam, ou servindo como apoio para se manterem de pé e andarem à medida que a arrastavam.

Ainda junto da janela existia um móvel/estante onde eram arrumados alguns dos brinquedos. Nas estantes encontravam-se principalmente peças de lego, bolas, brinquedos de encaixar, carros (de tamanho médio) que, quando as crianças carregavam nos botões imitiam um som; para além destes brinquedos ainda existiam outros que imitiam diferentes tipos de sons, e ainda, uma cozinha (de plástico e que, devido às suas dimensões e peso, as crianças mudavam de sítio), sendo bastante usada pelas crianças para se sentarem ou treparem. Para além disto, ainda continha cestos com brinquedos ligados ao faz de conta, como as frutas, legumes, partos, talheres, etc. Estes materiais possibilitavam às crianças experiências de faz-de-conta e a sua variedade amplificava a quantidade de tipos de exploração que se podiam fazer e consecutivamente, elevava a quantidade de experiências que permitirão à criança construir as raízes do seu conhecimento acerca do mundo.



Fig.10: Lado esquerdo da janela da sala de Creche, onde se pode ver onde são guardados alguns materiais como lápis, canetas, folhas, etc.



Fig. 11: Móvel da sala de Creche onde são guardados os brinquedos e alguns dos pertences das crianças.

À medida que ia colocando novos materiais na sala eram também arrumados nestas estantes (dependendo do tipo de materiais), permitindo uma maior autonomia às crianças, que é um dos princípios da organização do espaço que o modelo High Scope valoriza; numa zona mais alta deste móvel existem divisões onde são guardados os pertences das crianças; neste espaço ainda se encontrava os copos das crianças, mas também os brinquedos que traziam de casa e que, em alguns momentos do dia eram arrumados. Cada uma destas divisões tinha o nome da respectiva criança a que pertencia para evitar trocas. Do lado oposto existia um local onde se guardavam materiais para realizar actividades de expressão plástica, mas também, existia um cesto onde estavam diversos tipos de brinquedos, como lenços, bonecos, tecidos e peluches. Este material encontrava-se sempre disponível para as crianças brincarem. Pelo facto de este material conter, por exemplo tecidos, permitia às crianças brincar ao faz de conta, que é uma das competências que se encontram em desenvolvimento nesta fase. Por vezes, um simples tecido poderia ser usado como chapéu, vestido ou até como cobertor para uma criança se tapar, notando-se que, a pluralidade de funções de um brinquedo pode ajudar em muito no tipo de aprendizagens que a criança pode ter.

Para além disto, em duas das paredes da sala estavam dois placards (em papel de cenário) que as crianças podiam explorar livremente, usando como recurso o lápis de cor ou de cera. Este placard foi colocado após se ter observado a grande necessidade das crianças em ter ao seu dispor um local onde pudessem explorar o lápis livremente e descobrir as suas potencialidades. Foi inserido pela Educadora, após a primeira fase de intervenção no contexto.

Durante a PES, levei para a sala vários cubos (construídos em esponja e feltro), que pudessem ter várias utilidades para as crianças. Pelo facto de serem de esponja as crianças usavam-nos para mandar ao ar com as mãos, para pontapear e até para construir torres. O primeiro impacto que as crianças tiveram a este material não se revelou tal como previ, no entanto, após uma intervenção sobre os cubos, onde participei activamente nas brincadeiras das crianças com eles, notou-se que o grupo começou a usá-los nas suas brincadeiras. Ao longo do estágio também levei outros materiais que as crianças exploravam, mas que, não poderiam permanecer muito tempo na sala devido ao material com que eram construídos. Estou a fazer referência a materiais como, o caixote, aos jornais, tule, fantocheiro, entre outros. Este tipo de materiais possibilitava às crianças usar a sua imaginação de forma independente, apesar

de terem a condicionante de não poderem ser usados sempre, porque apresentavam fragilidades.

Para além destes materiais, a sala também ficou apetrechada com jogos de encaixe e de correspondências (de madeira e com figuras de várias cores), que anteriormente as crianças ainda não tinham acesso porque não existia na sala. Estes jogos eram bastante procurados por algumas crianças da sala que já demonstravam interesse por este tipo de material. Desta forma foi dado resposta a um interesse das crianças e ao mesmo tempo à própria necessidade de haver este tipo de brinquedos na sala. Havendo também uma estimulação da curiosidade das crianças a interessarem-se por jogos de concentração. Por exemplo, as crianças que ainda não tinham revelado interesse por este tipo de jogos, ao verem outras brincar, aproximavam-se e começavam a explorá-los. Era esta exploração que, posteriormente levou a que outras crianças revelassem interesse por brincar com os jogos.

Na sala ainda existia um espaço onde eram colocadas almofadas e um tapete, e era usado principalmente em momentos em que o grupo se sentava todo junto ou então durante os momentos que as crianças se encontram a explorar livremente, utilizando as almofadas para se deitarem. Durante a PES foram várias as situações ocorridas neste espaço, desde o cantar da canção do bom dia (rotina introduzida por mim), ou a exploração de material novo, diversificando-se bastante o tipo de trabalhos realizados com as crianças. Na sala ainda se podia encontrar um espelho e junto deste, um urso de grandes dimensões, onde as crianças brincavam, usando o espelho ao mesmo tempo. Muitas vezes este urso é usado para as crianças se sentarem e para treparem. Por exemplo, em brincadeiras livres as crianças sentavam-se no urso para explorarem os livros; noutras situações procuravam o urso para se refugiar, deitando-se sobre ele. A presença deste espelho possibilitava às crianças observarem as suas características individuais e até compararem-se com as restantes crianças da sala, estimulando a curiosidade pelo conhecimento do seu próprio corpo.

No outro lado da sala eram guardadas as camas da sesta (catres) e ainda, nas paredes de ambos os lados estavam colocadas fotografias, de um lado, de animais, do outro, fotografias da família das crianças da sala. Do lado onde se encontram as fotografias das famílias, também se encontravam imagens dos pais que, após terem sido exploradas no Dia do Pai, foram colocadas na parede para as crianças poderem usar. Estes materiais são muito importantes, criando situações de aprendizagem muito ricas,

que possibilitam falar com as crianças acerca da sua família e das suas casas, para além de estimularem a interacção entre as crianças.

A única desvantagem que este material apresentava era o facto de estar colocado demasiado alto (principalmente as fotografias da família), o que não favorecia muito a sua exploração, uma vez que se encontravam acima da altura das crianças. Esta mudança não foi possível de se realizar, por isso, ao longo da PES as fotografias mantiveram-se naquele local. Uma solução bastante viável seria colocar as fotografias na parede em baixo e plastificando todo o espaço da parede, permitindo às crianças tocarem livremente nas próprias fotografias e ao mesmo tempo, evitando que se danificassem.



Fig.12: Vista da outra parte da sala de Creche, onde se pode ver do lado esquerdo, as imagens de animais e do lado direito as fotografias da família.

Fig. 13: Vista da sala de Creche durante um momento de exploração das crianças.



Na sala ainda existia outro tipo de materiais, como era o caso das cadeiras de baloiço, da cadeira alta e da cama do Sérgio, que era diferente de todas as outras devido ao facto de ser hemofílico, tal com foi referido antes.

O espaço tinha bastante luz natural vinda da janela, o que também permitia às crianças verem os raios de sol e a chuva, aproveitando-se situações da Natureza para

estimular a curiosidade das crianças e a sua relação com o mundo e com fenómenos naturais.



Fig. 14: Janela que permite à sala de Creche ter luz natural;

Relativamente à decoração da sala, encontravam-se nas paredes diversos trabalhos das crianças, dando-lhes visibilidade. Na entrada da sala, existia um pequeno corredor que dá acesso à rua, onde também eram colocados trabalhos desenvolvidos pelas crianças. A existência de trabalhos nestes espaços estimulava a comunicação, quer entre os adultos da sala e as crianças, quer entre as crianças e os seus familiares. Este local também permitia a realização de diversas actividades, uma vez que, possibilitava às crianças centrar-se mais no seu trabalho, não estando sempre a ser interrompidas pelo restante grupo.

A sala também tinha um acesso privilegiado à varanda que, durante a prática foi frequentemente usada para a realização de trabalhos de exploração e brincadeira livre. Um destes trabalhos foi o desenho, onde as crianças exploraram livremente o lápis e as suas potencialidades numa folha de papel de cenário de grandes dimensões colocada no chão. Assim, a varanda e o corredor eram um complemento essencial ao espaço da sala, pois são espaços que permitem alargar as experiências das crianças. Por isso, apesar de a sala ter um espaço reduzido, quando organizada, torna-se um espaço de aprendizagem activa.



Fig. 15: Corredor à entrada da sala de Creche, que dá acesso à varanda.

O modelo High Scope define algumas linhas orientadoras relativamente à organização do espaço de uma sala de creche, e de acordo com a minha análise, o tipo de materiais que a sala contém não é tão variado como o modelo sugere. No entanto, ao longo do tempo, a oferta de brinquedos aumentou, o que também já era um sinal de que as crianças tiveram outras oportunidades de aprendizagem. Uma das linhas que o modelo define, por exemplo, para a área dos livros é que esta deve ser num espaço acolhedor, onde as crianças possam explorar os livros e que possam estar facilmente acessíveis. Isto não acontecia na sala, porque não existia um espaço semelhante nem, os livros estavam sempre ao acesso das crianças. No entanto, durante a minha prática, o grupo teve várias oportunidades de exploração dos livros, tanto promovida por mim, como pela Educadora.

Parece-me que, apesar de a sala não ir de encontro aos pressupostos do modelo relativamente ao espaço, são promovidas bastantes oportunidades de aprendizagem, tentando acima de tudo dar resposta às necessidades das crianças e aos seus interesses e ao mesmo tempo, ultrapassando-se as condicionantes que o espaço oferece.

O facto de a sala ter bastantes condicionantes fez com que tivesse de adequar a prática, o que foi bastante importante porque permitiu ver as potencialidades dos outros espaços para além da sala e apostar neles, como recursos importantes para a promoção de experiências diversificadas.

Relativamente à sala de Jardim de Infância, esta era dividida por áreas de trabalho, apresentando uma grande variedade de materiais. O ambiente da sala era bastante acolhedor, criando desafios às crianças e potenciando a sua autonomia, ao mesmo tempo que, era facilitadora de relações positivas.

Na sala existiam as seguintes áreas, que serão abordadas mais pormenorizadamente em seguida: Área das Construções, Área da Casinha, Área de

Expressão e Comunicação, Área de Expressão Plástica, Área da Biblioteca, Área da Informática e Área das Ciências.⁵

Todo o ambiente da sala tinha características muito próprias, reflectindo o trabalho que se desenvolvia diariamente na sala. Nas paredes podiam encontrar-se trabalhos realizados pelas crianças, registos de saídas, trabalhos realizados durante os projectos ou acerca de temas. Na parede junto à Área da Casinha existia o quadro das presenças, onde as crianças diariamente registavam a sua presença. Esta marcação era algo que as crianças já tinham interiorizado na sua rotina, fazendo-o na maioria das vezes assim que chegavam à sala, o que também evidenciava a autonomia que o grupo tinha na sala.

Em cada uma das áreas existia regras que as crianças conheciam bem, um exemplo, era o número de crianças que podia estar em cada uma das áreas. Este tipo de regras permitia ao grupo ser mais autónomo e ao mesmo tempo, perceber que existem regras de convivência, tal como existem na sociedade e fora da sala. A organização de um conjunto regras definidas no início do ano permitia às crianças adequar os seus comportamentos.

Em seguida pode-se ver pormenorizadamente o espaço da sala, assim como, a sua organização, e os materiais existentes.

Planta da sala:

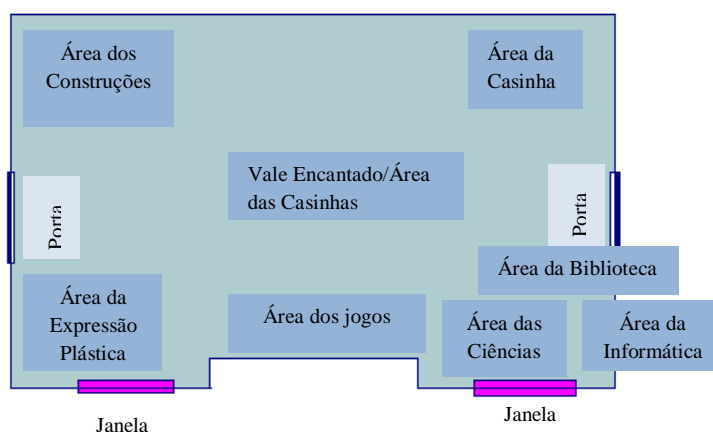


Fig. 16: Planta da sala de Jardim de Infância

⁵ A área das ciências foi inserida durante a PES, tal como a área do vale Encantado e a área das casinhas que surgiram durante a realização de dois projectos.

Na sala tal como foi referido anteriormente, podia-se encontrar vários espaços que proporcionavam vivências diferenciadas e que estimulavam a imaginação, a criatividade, o raciocínio lógico-matemático e a linguagem, sendo estes:

Área da casinha

Na área da casinha podia encontrar-se diversos materiais para as crianças brincarem, existindo uma grande variedade que podiam ser usados no jogo simbólico, não tendo apenas uma finalidade. Por exemplo, as crianças usavam lenços como lençóis, cortinas, fraldas, etc.

Nesta área, podiam realizar-se brincadeiras individuais ou entre várias crianças; era uma área bastante frequentada pelas crianças, talvez pela grande oferta de brincadeiras que podia proporcionar. A área da casinha era dividida entre a cozinha, onde se podia encontrar diversos acessórios de uma cozinha e outra parte onde se encontrava um espelho, estojos de maquilhagem, roupas, etc. No centro desta área encontrava-se uma mesa, que era usada em várias brincadeiras, como por exemplo, jantares ou confecção de alimentos.

Durante o estágio observei que, tanto os rapazes como as raparigas frequentavam a área, brincando e interpretando diversas personagens. Durante estas brincadeiras, as crianças vestiam roupas, e usavam diversos acessórios, como malas, sapatos, chapéus. Para além destes materiais existiam outros como: louças de cozinha, talheres, frutas, lenços, entre outros, também dentro da temática familiar. Para além destes materiais ainda existem outros, dentro de uma temática mais ligada a uma profissão (cabeleireiro). Existiam diversos brinquedos como escovas, pentes, champôs, sprays, colares, elásticos, molas, etc.

Apesar de estes brinquedos estarem também muito relacionados com a temática familiar, as crianças usavam com mais frequência este espaço como algo exterior à casinha. Para além destes brinquedos, existiam outros, como a máquina registadora, a balança, lápis, bloco de notas, cestas para diversos fins, entre muitos outros. Nesta área constava também um suporte com fantoches de diferentes tipos, desde de dedo, de mão e até outros bonecos que podem também ter o mesmo uso. As crianças demonstravam grande interesse por este tipo de brinquedo, um exemplo disso mesmo foi o teatro de fantoches realizado pelas crianças, onde cada criança representou um papel, de acordo com o fantoche usado.

Segue em baixo algumas imagens da área da casinha, incluindo também uma imagem em que se encontravam algumas crianças a brincar nesta área.



Fig. 17: Vista da área da Casinha, onde se pode ver diversos brinquedos;



Fig. 18: Vista frontal da Área da casinha.



Fig.19 : Área da casinha durante uma brincadeira

A área da casinha não esteve incluída nas áreas em que intervimos directamente, porque me pareceu que já tinha uma grande riqueza ao nível dos materiais e estava organizada de forma a promover um grande número de experiências ao grupo, não me parecendo que o facto de estar mais ligada à temática familiar fosse desvantajoso. Para isto, concentrei-me apenas em aprofundar as brincadeiras que as crianças faziam na área, ajudando-as a aprofundá-las e a irem mais longe nas suas representações. Por exemplo, era frequente intervir directamente nas brincadeiras das crianças, participando nelas tal como uma das crianças. Ao intervir fomentei a comunicação entre as crianças,

que falavam acerca das suas brincadeiras, alargando o conhecimento que tinham de conceitos.

Esta era uma área onde as crianças tinham brincadeiras muito diversificadas. Observei ao longo da PES que, para além de brincadeiras relacionadas com a temática familiar, também ocorriam brincadeiras relacionadas com o comércio, ou até, com áreas profissionais, como o cabeleireiro e o médico.

Por exemplo, com a roupa, as crianças podiam aprender a abotoar os botões, a vestir-se ou a fechar um fecho; com outros materiais, desenvolviam competências e compreendem como se arrumavam as loiças, aprendiam a fechar correctamente portas, a colocar os talheres na mesa, assim como os pratos ou a usar o telefone, tal como se faz na vida real. Para além disto, desenvolviam uma competência muito importante que é a imaginação.

Todos os materiais possibilitavam às crianças aprendizagens que forneciam elementos muito importantes para compreenderem o mundo que as rodeava, promovendo diversas experiências-chave. No entanto, a que era mais significativa era a representação criativa. Estas experiências permitiam às crianças elaborar símbolos mentais, em substituição a materiais e experiências reais. (Hohmann & Weikart, 2009). Estas competências surgiam gradualmente, evoluindo na medida em que a criança se tornava capaz de realizar representações mais complexas, que podem passar por conseguir imaginar situações com grande complexidade, fingir ser outra pessoa ou, por exemplo, ser criativo. Esta experiência tanto podia ser promovida nesta área, como noutras, dependendo dos materiais que elas contêm.

Face ao modelo High Scope esta área deveria ser apetrechada de mais materiais, que possibilitassem às crianças ter vivências semelhantes às que têm no ambiente familiar, ou seja, ter material semelhante ao usado na realidade. Por outro lado, a área da casinha estava bem organizada, tendo uma arrumação bastante acessível, onde os brinquedos eram representativos daquilo que existe numa casa; a sua arrumação possibilitava às crianças ter grande autonomia dentro da área, permitindo o fácil acesso a todos os materiais e brinquedos.

Área dos Blocos/Construções

Esta área encontrava-se perto da área da casinha, e situava-se na área mais espaçosa da sala, havendo assim, espaço para as crianças fazerem as suas brincadeiras e

construções de grandes dimensões. Frequentemente as brincadeiras que ocorriam eram entre pares ou em pequeno grupo, havendo grande interação entre as crianças.

Nesta área podiam encontrar-se vários materiais como, blocos (de plástico), tubos (de plástico) bonecos, carros, máquinas de construção, animais, legos, etc.

Esta área sofreu uma remodelação que deu visibilidade a muitos brinquedos que antes não eram usados pelas crianças, uns por estarem à bastante tempo naquela área, outros por estarem pouco visíveis.

Por isto mesmo esta área sofreu uma arrumação, ficando apenas alguns brinquedos no lado esquerdo. Desde que ocorreu esta mudança foi evidente que as crianças começaram a usar muito mais os brinquedos do que usavam anteriormente, fazendo construções cada vez mais complexas e com materiais diversificados. Durante a PES observei várias brincadeiras em volta dos beyblades que as crianças construíam com peças desta área. Começaram-se também a usar os legos de peças mais pequenas, para a construção de casas, pontes, estradas, entre outras.



Fig. 20: Vista da área dos Blocos



Fig. 21: Construção das crianças na Área dos Blocos

Nesta área podiam ser promovidas experiências a vários níveis. Era uma área que potenciava as actividades matemáticas e o raciocínio lógico, favorecia também a cooperação, a imaginação e criatividade, assim como a socialização. Por exemplo, eram realizadas construções com os blocos onde participavam três ou quatro crianças, cooperando entre si e tomando decisões sobre a melhor forma de fazer a construção.

Relativamente a experiências chave, também esta área possibilitava o desenvolvimento de competências de representação criativa, de compreensão de noções espaciais, e de movimento. O espaço que esta área ocupava era o contributo mais notável da variedade de brincadeiras que podiam ser realizadas pelas crianças, o que por sua vez, também influenciava o tipo de experiências que podiam ter com o material e as competências que desenvolviam.

As crianças ao usar os blocos para fazer construções de casas, carros, móveis, estavam a mobilizar o conhecimento que tinham desses elementos e a sua representação mental. Algumas das brincadeiras das crianças iam sendo cada vez mais complexas, notando-se isso no material que usavam, variando entre os blocos, os bonecos, os carros, entre outros brinquedos. Ao longo da PES também notei no grupo um grande interesse por montar uma pista que, tanto era de carros, como servia também de carris para o comboio. Ao montarem esta pista, as crianças para além de desenvolverem a sua coordenação, imaginavam e construía a pista, questionando-se sobre a melhor forma de fazerem a sua construção e resolvendo os problemas que iam surgindo e que eram sobretudo relativos à montagem e organização das próprias peças.

De acordo com o modelo High Scope esta área devia ter outro tipo de blocos, de pesos e tamanhos diferentes, caixas, cartões, entre outros. Por outro lado, devido ao espaço sala, a área está bastante organizada e tem materiais bastante diversificados, tendo sobretudo um espaço amplo onde as crianças podiam alargar as suas brincadeiras. A etiquetagem dos materiais da sala permitia às crianças serem autónomas, e ao mesmo tempo, manterem a sala organizada e os brinquedos arrumados de acordo com as suas características. No momento de arrumar era visível que os materiais eram classificados e separados, e arrumados nos seus locais habituais.

Área da Informática

Esta área era constituída por uma secretária com dois computadores que podiam ser utilizados tanto para jogos, como para dactilografar. Sempre que os computadores

estavam ligados, as crianças procuravam bastante esta área, interessando-se principalmente por jogos de lógico-matemática. Durante a PES foram promovidas algumas experiências no computador, que permitiram às crianças contactar principalmente com jogos. Esta era uma área bastante importante porque permitia às crianças contactarem com novas tecnologias e sobretudo, desenvolver competências ao nível da informática, aprendendo a mexer no rato e no próprio teclado. Para além de que permite às crianças descobrir letras e números, desenhar ou escrever histórias. É ainda de referir que, o uso de novas tecnologias apresentava um grande potencial no encorajamento do trabalho de grupo e desenvolvimento social, porque um computador tende a acentuar a interacção entre as crianças e o trabalho conjunto. (Siraj-Blatchford, 2005)

Para além do computador da sala, o grupo ainda teve contacto com um computador que era exterior à sala, tendo sido nele que realizaram algumas das pesquisas para os projectos desenvolvidos. Estas pesquisas foram realizadas pelas crianças na Internet, com o recurso a palavras-chave e com a selecção de imagens que achavam importantes. Por exemplo, foi pesquisada a palavra “casa” e “cabana”, copiando-se em seguida algumas imagens que as crianças achavam interessantes. Durante estas pesquisas, a presença de um adulto foi essencial para ajudar as crianças e para apoiar as suas decisões e escolhas, o que nem sempre é possível, tendo em conta que, todas as crianças que se encontram em outras áreas da sala também necessitam de apoio.

Face ao modelo High Scope esta área deveria conter uma impressora para que as crianças pudessem imprimir os seus trabalhos. Deveria também estar sempre disponível para as crianças. Isto permitiria às crianças partilhar com o restante grupo os trabalhos que desenvolviam.



Fig. 22: Vista da Área do Computador.



Fig. 23: Momento em que duas crianças se encontravam a jogar num computador.

Área da Expressão Plástica

É nesta área que se encontrava grande parte dos materiais que eram usados na realização de trabalhos de expressão plástica. A maioria dos trabalhos era realizada na mesa junto da área, mas também no cavalete, no caso de serem pinturas. Nesta área era estimulada a livre expressão, a imaginação e a criatividade, possibilitando igualmente a organização da percepção do mundo.

Existiam materiais variados como: folhas de diversas cores, papel rasgado, jornais, revistas, canetas de feltro, lápis de cera, lápis de cor, picotadores, fita-cola, colas, tesouras, tintas, pincéis, pratos e copos para as tintas borrachas, plasticina, cordel, lã, batas impermeáveis, tecidos, palhinhas, afias, entre muitos outros materiais.

Tal como foi referido, existia um cavalete onde habitualmente eram realizados diversos trabalhos de pintura. Neste cavalete estavam tintas, para que, sempre que as crianças quisessem, pudessem pintar sem ter que estar a pedir a um adulto. Ao lado desta área existia uma estante onde as crianças colocavam trabalhos que estavam a fazer e sempre que quisessem, pudessem ir buscá-los para terminar.



Fig.24: Vista da Área da Expressão Plástica

A área na sala denominava-se área de expressão plástica, no entanto, no modelo High Scope esta área é chamada de área das actividades artísticas ou área das artes, devido ao tipo de trabalhos que se realizam nela e às explorações de materiais. Apesar destas diferenças, a própria sala apresenta vários princípios que o modelo pressupõe, sendo eles, a luminosidade e o espaço disponível para a realização de trabalhos. A existência de um lavatório também era favorável para a realização de alguns trabalhos, porque não implicaria a saída da sala para a lavagem de mãos e ao mesmo tempo, permitia que as crianças tivessem com mais facilidade acesso a água.

Relativamente à quantidade e variedade de materiais, tendo em conta os recursos, o espaço, e analisando o modelo, esta revela estar adequada, permitindo a presença de várias crianças nessa área e por conseguinte, a realização de diferentes trabalhos, fazendo-se uso de diferentes materiais e recursos. Apesar de muitos trabalhos serem propostas pelos adultos às crianças, a grande maioria surgiam espontaneamente das crianças. Durante a PES foi bastante frequente a escolha desta área, tanto para fazer trabalhos como desenhos, como para fazer trabalhos mais complexos, como por exemplo, a técnica de colar jornal num balão, com o intuito de o forrar.

Área da Biblioteca

Esta área era constituída por um suporte colocado na parede onde estavam colocados os livros. Abaixo deste suporte existia uma mesa onde as crianças se costumam sentar a ver alguns livros. Esta área estava dividida porque ainda existia alguns livros em prateleiras junto da área da casinha. Na maioria dos casos as crianças preferiam ver os livros nas almofadas, acabando por nem usar a mesa colocada junto ao suporte. Esta preferência era explicada com o facto de nas almofadas as crianças se sentirem muito mais confortáveis. Em ambos os lados existia uma grande variedade de livros, desde histórias a pequenas enciclopédias. No início da PES a área da biblioteca era pouco escolhida pelas crianças, por isso foi uma das áreas de intervenção, de forma a torná-la mais apelativa e acolhedora. Para isto, foi retirada a mesa que estava colocada por baixo do suporte dos livros, colocando-se caixas onde foram arrumados os livros. Também passou a existir neste suporte uma área reservada às novidades, ou seja, um espaço para colocar livros novos, e que eram colocados todas as semanas. O suporte passou a ter livros menos estereotipados, oferecendo às crianças outro tipo de experiências visuais. Abaixo deste suporte foram colocadas duas almofadas que

permitted two children to sit and be more comfortable in exploring the books. The books that remained in the boxes (under the support) were also selected, leaving only books more of an informative and story nature. To join these books, they were taken to the area, magazines (informative) and an encyclopedia, which were placed on the support.

Relativamente aos livros que estavam colocados na estante junto da área da casinha, estes eram usados tanto na área da casinha, como também, quando as crianças se encontravam sentadas no espaço de grande grupo, por isso, fazia sentido que continuassem nesse local.



Fig.25: Vista da Área da Biblioteca antes de ser remodelada;

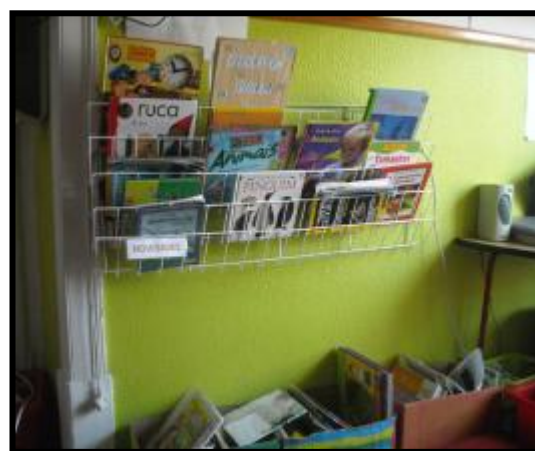


Fig.26: Vista da Área da Biblioteca depois de ser remodelada;

Área dos Jogos

A área dos Jogos continha diversos tipos de jogos de atenção/concentração, como puzzles e lotos, jogo da glória, jogo de dominó, jogos de associação, jogos de palavras, quadro magnético, jogo da glória, jogo “somar e subtrair”, contas para fazer colares, entre muitos outros. Existia uma grande oferta e variedade de materiais para que as crianças tivessem uma diversidade de experiências. Muitos destes jogos implicavam grande concentração por parte das crianças, desenvolvendo o seu raciocínio lógico-matemático. Nesta área existia uma mesa redonda onde as crianças se sentavam para realizar os jogos, no entanto, para jogos que fosse necessário mais espaço as crianças usavam o chão.

Todos os jogos se encontram à disposição das crianças, tendo elas total autonomia para realizar qualquer tipo de jogo.

Quanto ao modelo High Scope este não contempla uma área onde exista apenas este tipo de materiais, referindo apenas a existência destes jogos na área dos brinquedos. O facto de os jogos estarem na área dos brinquedos⁶ pode complexificar o tipo de brincadeiras que as crianças faziam, mas por a área se encontrar separada de outras, permitia às crianças estarem mais concentradas do que estariam numa área onde houvesse outro tipo de brinquedos e crianças a fazer outras brincadeiras.



Fig.27: Vista frontal da Área dos Jogos;

Área “O Vale Encantado”

A área do vale encantado surgiu durante o projecto realizado na sala acerca de dinossauros. Foi decidido entre as crianças construir um local semelhante ao sítio onde os dinossauros viviam, por isso, após uma fase de planeamento o vale começou a ser construído com materiais reciclados, como o jornal, caixotes, rolos de cartão, entre outros.

O facto de as crianças terem estado directamente envolvidas na construção da área permitiu-lhes ter aprendizagens diferentes daquelas que seriam potenciadas se não interviessem na sua construção. Assim, as crianças realizaram aprendizagens como o entendimento de que o material reciclado pode ser usado para a realização de trabalhos.

Durante a construção as crianças tiveram de amachucar, rasgar e cortar, tanto o jornal como o papel, usando assim algumas das suas competências e ao mesmo tempo,

⁶ O modelo High Scope contempla na organização do seu espaço a Área dos Brinquedos, que se assemelha à Área dos Jogos da sala.

desenvolvendo a sua motricidade fina. Nesta área as crianças realizavam diversas brincadeiras com os dinossauros, recriando diferentes momentos e situações entre eles.

Esta área permaneceu na sala durante grande parte da PES, mesmo após o projecto ter terminado. Foi uma área bastante procurada pelas crianças principalmente pelo facto de ser bastante distinta de todas as áreas existentes na sala, mas também, por envolver dinossauros, que era uma assunto do interesse das crianças. Após iniciado o projecto seguinte, o grupo decidiu que queria fazer uma nova área, dando nova vida àquele espaço.



Fig.28: Área “O Vale Encantado”, construído pelas crianças;

Área das Casinhas

Esta área surgiu durante a realização de um projecto, tal como a área apresentada anteriormente, sendo construída no local onde estava a área do vale encantado. Na área existiam diversas casas que foram construídas pelas crianças, assim como, diversos elementos de uma cidade como, a estrada, árvores, carros, máquinas, bonecos, entre outros, que foram depois colocados. O nome da área e a ideia da construção das casas surgiu em grande grupo, onde as crianças discutiram aquilo que queriam construir, mas também o nome que lhe dariam.

Esta área para além de ter promovido diferentes experiências às crianças, porque envolveu brincadeiras com as casas, carros, e outros elementos da área, também lhes promoveu grandes aprendizagens durante a sua construção. Durante esta fase, as crianças usaram os saberes que já possuíam, mas também, desenvolveram outras competências na pintura, desenho das casas, a compreensão de que existem diversos

tipos de casas e que cada uma tem partes que são semelhantes, como é o caso das janelas, portas, chaminés ou telhados.



Fig. 29: Área das Casinhas onde se pode ver as construções realizadas pelas crianças;

Área das Ciências

A área das ciências foi inserida na PES após se concluir que havia uma ausência de experiências relacionadas com ciência e matemática na sala.

Não havendo muito espaço disponível na sala, a área teve de ficar junto da janela, o que revelou ser um local bastante adequado devido à luminosidade que continha.

Toda a área foi pensada pelas crianças, tendo sido o grupo que arranjou os materiais, havendo também uma grande participação dos pais que se disponibilizaram a trazer materiais. Assim, nesta área existia diversos tipos de materiais, como a lanterna, a lupa, sementeiras de feijão e de caroços de nêspira, a bata doce (experiência que já tinha sido realizada antes), algodão, tesouras, frascos de diferentes tamanhos, açúcar, farinha, corantes, feijões, cascas de nós, massas, óleo, espátulas de madeiras, alguidar, palhinhas, entre tantos outros materiais. Todos os materiais foram posteriormente etiquetados pelas crianças, familiarizando-as com o código escrito e a sua função.

Como as crianças sentiram bastante interesse em manter bichos-da-seda na sala, a área foi o local escolhido para os colocar, para que pudessem ser observados diariamente durante o seu desenvolvimento.

Esta área desde que foi inserida na sala teve sempre grande procura pelas crianças que realizavam experiências que elas próprias inventavam, ou noutras situações faziam experiências que escolhiam dos livros presentes na área; durante a PES, em

diversas situações promovendo a área, sugerindo às crianças a realização de experiências (por exemplo, observação e exploração de cenoura com raiz).

Esta área estava muito ligada ao conhecimento do mundo, permitindo às crianças fazer descobertas científicas e matemáticas. Promovia a curiosidade e a vontade de saber através da descoberta e desenvolvia o raciocínio lógico-matemático. Com a realização de experiências as crianças expandem o seu conhecimento e fazem descobertas relativas ao mundo físico e biológico, estimulando ao mesmo tempo o seu pensamento crítico e, fornecendo a base para uma aprendizagem científica futura.

No modelo High Scope os materiais usados nesta área estão contemplados tanto na área da areia e da água, como na área dos brinquedos. Contrapondo-se a isto, parece-me ser importante que as crianças tenham um espaço mais dirigido à descoberta e onde possam experimentar diferentes materiais, em vez de ter o material em espaços diferentes.



Fig. 30: Área das ciências durante a realização de uma experiência.

4.4 Processos de Aprendizagem na Creche e no Jardim de Infância

O processo de Aprendizagem em ambas as valências embora semelhante em alguns aspectos, diferencia-se noutras, uma vez que, existe uma relativa diferença de idades entre as crianças da PES de Creche e de Jardim de Infância e por isso, a sua forma de compreender o mundo também se processa de maneira diferente.

Em seguida poderá ver-se exemplos de como ocorreu esta aprendizagem, tanto na valência de Creche, como na valência de Jardim de Infância.

4.4.1 A aprendizagem na Creche

A aprendizagem na creche pelo facto de as crianças ainda estarem a construir um sentido do mundo, ocorre em todas as experiências vivenciadas pelas crianças, sendo por isto, extremamente importante que as crianças estejam em contacto com o mundo. No ponto seguinte serão referenciados alguns momentos de exploração ocorridos durante a PES. Estes momentos para além de apresentarem uma grande componente de exploração com os sentidos, mostram também o contributo da interacção e comunicação para a aprendizagem das crianças.

4.4.1.2 Explorar com os sentidos

À medida que as crianças crescem começam a descobrir o mundo de diferentes formas, e isso acentua-se na creche, onde a exploração com os sentidos é uma das formas que têm para começar a compreender o mundo e de conhecer os objectos, seres vivos, e tudo aquilo que as rodeiam.

Através da observação constante das crianças e das suas formas de reagir ao mundo, foi possível começar a compreender como ocorria as suas aprendizagens e desta forma, adequar a prática e acção às suas características. Só compreendendo como ocorria a construção do seu conhecimento é que foi possível dar resposta às suas necessidades, propondo-lhes actividades apelativas e interessantes, que lhes satisfizessem a sua curiosidade e desejo de exploração.

Após este entendimento, e percebendo que a exploração aliando-se à comunicação e interacção era uma das formas que as crianças usavam para construir os seus saberes, baseei parte da PES em propostas de exploração com os sentidos que promovessem o conhecimento de si próprias, e de tudo aquilo que as rodeavam, quer os adultos da sala, quer os brinquedos, ou espaço envolvente.

Esta ideia vai de encontro com o que Post e Hohmann (2007) referem relativamente à forma como as crianças aprendem, afirmando que, as crianças aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos. A criança ao coordenar o paladar, tacto, olfacto, visão, audição, sentimentos e acções começa a construir o conhecimento que tem do mundo que a rodeia. Com isto pode-se concluir que, os bebés aprendem mexendo, fazendo ou experimentando, ou seja, precisam de estar em interacção constante com pessoas que lhes facilitem o contacto com tudo aquilo que a rodeia.

Os mesmos autores referem ainda que, para que as crianças se sintam seguras nesta exploração, é necessário que o ambiente onde se encontrem seja apoiante e de confiança. Tal como é referido por Pellegrini e Boyd (2010) a exploração dos bebés torna-se mais complexa quando é acompanhada por um adulto, porque o bebé exhibe comportamentos mais diversificados e combinatórios, do que se estivesse sozinho.

Para tal, e para perceber a dimensão da exploração para o desenvolvimento das crianças no contexto de creche, em seguida serão mostrados alguns exemplos de experiências sensório-motoras que as crianças vivenciaram ao longo da PES.

O primeiro momento que farei referência ocorreu nos dias que antecedem o Dia do Pai⁷. Assim, foi decidido pela equipa educativa que para além da prenda, as crianças fariam também um papel de embrulho para a respectiva prenda. Para isto, foi usado como material a tinta, berlindes, uma folha de papel vegetal, uma caixa de cartão e dois pratos de plástico. Cada criança decorou o papel com a técnica do berlinde.

Primeiramente foi colocada a tinta dentro de cada prato e o papel vegetal dentro da caixa. Os berlindes foram também colocados dentro dos pratos com a tinta, para que, depois fossem colocados dentro da caixa e as crianças pudessem fazer a sua exploração. Já nesta fase cada criança explorou o material sem qualquer tipo de pressão. Ou seja, cada criança teve oportunidade de colocar os berlindes dentro da caixa, fazendo-os rolar dentro dela, não sendo apressada ao fazê-lo e deixando de explorar quando sentiu que já estava pronto.

O P. (2:1)⁸ (fig.31) após eu lhe ter dito para colocar os berlindes dentro da caixa, agarrou no prato onde estavam e inclinou-o, fazendo os berlindes cair dentro da caixa. Ao ver que os berlindes deixavam um rasto de tinta e chocavam uns contra os outros, o seu entusiasmo aumentava. Disse-lhe: “*P., queres ver o que acontece quando abanamos a caixa, queres experimentar?*” e ele, logo de seguida colocou as mãos onde eu as tinha, abanando a caixa um pouco, mas à medida que se ia apercebendo que, quanto mais abanasse a caixa mais os berlindes mexiam, ainda abanava mais (relação causa efeito), levantando-a do sítio onde estava pousada. A sua expressão mostrava o prazer que estava a ter naquela exploração.

⁷ Planificação diária - dia 16 de Março de 2011

⁸ Corresponde à respectiva idade do Pedro no final da PES em Creche – 2 anos e 1 mês

Com esta exploração as crianças tiveram possibilidade de contactar com a tinta e de observar a mistura delas quando os berlindes passavam pelos rastros anteriormente realizados. O factor tempo também ajudou a que a exploração fosse bem sucedida, porque cada criança teve oportunidade de experimentar o material, de acordo com o seu interesse e durante o tempo que queria.



Fig. 31: P. durante a pintura do papel de embrulho para a Prenda do Dia do Pai.

O momento seguinte é relativo à exploração do lápis de cor ⁹ através de desenho em papel de cenário. Na imagem pode observar-se uma das crianças, o G. (1:7) a desenhar ao longo de todo o papel. O seu entusiasmo notava-se na forma como desenhava, rodando o seu corpo para ir desenhando em outras partes do papel, podendo observar-se isso na própria imagem, que tem um espaço branco onde ele permanecia.

O G. encontrava-se a rabiscar, e tal como é referido por Davis e Gardner (2010), *“Do ponto de vista cognitivo estes rabiscos iniciais podem ser considerados quer uma manifestação externa do estágio sensório-motor de Piaget quer como uma forma de simbolização inicial.”* (p. 439). Sendo que o autor John Matthews defende o primeiro ponto de vista referindo que se podem isolar três formas básicas de rabiscar, que são o “arco vertical”, o “arco horizontal” e o “movimento de vai-vém”. Estes movimentos de vai-vém foram observados frequentemente durante a exploração do lápis pelas crianças que, ao perceberem o que acontece quando movimentam o lápis, fazem um movimento contínuo com a mão.

⁹ Planificação diária - dia 17 de Março de 2011



Fig. 32: G. durante a exploração do lápis de cor, onde se pode observar arcos verticais, horizontais e movimentos vai-vém;

Na exploração dos lápis ainda ocorreram diversas interações com as crianças, tornando-se momentos significativos para elas. Este tipo de exploração permitiu ter uma componente lúdica e de exploração do papel, o que promoveu o aumento do entusiasmo por parte das crianças e a sua livre expressão.

Quando, por exemplo, o F. M. (2:2) se colocou sobre o papel, desenhei o seu pé, e em seguida desenhei o meu. Disse-lhe: *“Francisco já viste, o meu pé é maior do que o teu. Vamos agora desenhar a tua mão, para vermos como fica!”*, Mostrando-lhe com a minha mão como ele tinha de colocar a sua sobre o papel, para que eu a conseguisse desenhar. Após o F. colocar a mão sob o papel, contornei-a com um lápis, levantando-a só quando eu lhe disse para o fazer. Esta interação com o F. permitiu alargar o seu vocabulário, fazendo a correspondência entre o significado da palavra e a parte do corpo.

O F. tinha cada vez mais a capacidade de estabelecer diálogos e a capacidade de compreender o que lhe dizem. Para além de que, já usava vocabulário novo nas atividades do dia-a-dia, combinando as palavras para fazer sequências simples.¹⁰

Pouco a pouco, através das interações que esta e outras crianças iam tendo com os adultos que a rodeavam, iam adquirindo a sua língua materna. Tal como é referido por Sim Sim, I., Silva, A. C., & Nunes. C., (2008) *“As crianças adquirem a respectiva língua materna ao mesmo tempo que desenvolvem competências comunicativas, através de interações significativas com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar”* (p. 11). Assim, cada troca verbal com uma criança, ajuda-a a progressivamente ir adquirindo vocabulário e a desenvolver a linguagem. Por isso, penso que, o ambiente que rodeia a criança deve ser estimulante e incluir a interação como um princípio para a construção das aprendizagens da criança.

¹⁰ Baseado na análise do Perfil de Desenvolvimento da Criança (dos 18 aos 35 meses)

A exploração de chocolate¹¹ (digichocolate) foi dos momentos que mais se notou o entusiasmo de todas as crianças do grupo, também esta foi realizada individualmente permitindo a cada criança exprimir-se livremente.

Após colocado o chocolate sobre a mesa, o S. (1:6) começou por colocar só as pontas dos dedos, mas ao sentir prazer naquilo que estava a fazer colocou as suas mãos sobre a mesa, alargando os movimentos e espalhando o chocolate. Depois de ele já estar um pouco a explorar o chocolate, disse-lhe: “*S., já sentis-te o sabor?*” e ele após algum tempo de exploração levou a mão à boca, e fez uma expressão de como tinha gostado e aproveitei para lhe dizer “*sabe a chocolate S.! E sabe muito bem!*”, mas ele continuou a fazer a sua exploração. O entusiasmo foi de tal forma que, ele para além de explorar o chocolate na mesa começou a levá-lo à boca, saboreando-o. Esta exploração sensório-motora permitiu envolver os sentidos (olfacto, tacto e paladar), mas também promover o desenvolvimento da motricidade através dos diferentes movimentos que as crianças faziam com as mãos e braços. Todas as outras crianças que realizaram esta exploração também se entusiasmaram bastante, e isso foi visível na forma como mexiam no chocolate. O facto de ser digichocolate permitiu que as crianças alargassem a exploração, tendo explorado também com a boca, o que não aconteceria se fosse usado um material como a tinta (é frequente nestas idades usar-se materiais que as crianças possam levar à boca quando se realizam este tipo de explorações).

O registo da exploração do chocolate foi realizado tal como se tratasse de uma exploração de dititinta normal. Colocou-se uma folha em cima do que as crianças tinham desenhado com as mãos, ou seja, fizemos a impressão. Apesar de não ficar completamente registado todos os traços, ficou uma mancha com algumas texturas, para além de que, ficou na folha o aroma do chocolate, podendo desta forma, ainda criar pequenos momentos de conversa com as crianças acerca do que fizeram, observando-se as folhas e até cheirando.

Cada criança após esta exploração do chocolate ainda esteve a explorar a água e a torneira, promovendo-se desta forma o contacto com a água. Como as crianças tinham vestido o avental, poderiam mexer livremente na água, lavando as mãos sozinhas, sem que tivesse de ter o cuidado para não se molharem. Por vezes, por o momento da higiene ser um momento tão ritmado, este tipo de exploração é esquecida, não

¹¹ Planificação diária - dia 23 de Março de 2011

permitindo à criança desenvolver competências que lhe permitam aprender a abrir a torneira e ao mesmo tempo controlar a quantidade de água que corre.



Fig.33: S. a explorar o chocolate com ambas as mãos;

Outro momento de exploração potenciado ocorreu com massa de cores. Esta massa foi confeccionada com farinha, água e óleo.

Já quando se encontravam a explorar a massa de cores, algumas crianças demonstraram mais interesse do que outras, no entanto, poderei dar o exemplo do P., que se mostrava muito interessado no que estava a fazer. Enquanto moldava a massa dizia “*peixe*” e ao mesmo tempo, abanava-o com a mão; assim que ele disse isto, aproveitei o momento para falar do peixe. “*Esse peixe é todo amarelinho e de certeza que nada muito bem!*”, ele abanou o peixe no ar e continuou a brincar com a massa. Apesar de ter apenas realizado aquela acção, o simples facto de a ter feito demonstra que, compreendeu aquilo que eu lhe disse e que sabe que o peixe para nadar tem de se abanar e mover. Provavelmente o P. inicialmente poderia nem estar a fazer um peixe, mas ao aperceber-se das suas semelhanças com o animal, deu-lhe significado e disse que era um peixe, ou seja, isto demonstra que, o P. está a ir mais longe na exploração da massa, começando a atribuir significado àquilo que molda, sendo evidente o contributo da massa de cores para o desenvolvimento e revelação destas competências.

Durante a PES ainda ocorreram outras oportunidades de exploração, sendo uma delas a exploração de instrumentos musicais¹².

¹² Planificação diária - dia 25 de Março de 2011

Esta exploração começou por ser em roda e em grande grupo, no entanto, algumas crianças foram para outras partes da sala com os seus instrumentos, fazendo uma exploração mais individualizada.

Assim, quando as crianças se encontravam em grande grupo e à medida que íamos cantando, cada criança tocava o seu instrumento musical. Para que as crianças compreendessem quando era a sua vez de tocar, eu ia dizendo o nome da respectiva criança verbalizando “*Agora vamos ouvir o M.!*”. Desta forma a criança era estimulada e incentivada a tocar, possibilitando a audição do som do seu instrumento às outras crianças.

No final cantámos outras canções e à medida que o íamos fazendo, as crianças faziam-se ouvir com os seus instrumentos.

Na figura em baixo pode observar-se o F. a explorar os sininhos, colocando-os nos seus braços. O facto de estes permitirem ser colocados como pulseiras, também favorece a sua exploração pelas crianças porque, para além de os agarrarem nas suas mãos, colocam-nos nos braços, andando por toda a sala com eles e ouvindo o som que fazem à medida que se movimentam.



Fig. 34: F. a explorar os sininhos, após uma exploração em grande grupo de instrumentos musicais.

Durante a PES ainda propus uma saída da Instituição¹³, promovendo a observação e exploração de um espaço exterior que as crianças não conheciam, com o intuito de colocar as crianças em contacto com a comunidade e com o meio envolvente.

Já na rua, à medida que as crianças andavam, olhavam atentamente para tudo o que as rodeava. E o facto de termos explorado a água da fonte por onde passámos foi

¹³ Planificação diária - dia 31 de Março de 2011

um momento bastante importante para as crianças, que puderam compreender que a água não está só dentro da torneira e que também se encontra noutros locais. Na imagem em baixo pode observar-se o M. (1:6) com a mão dentro de água na fonte durante este passeio. Foi evidente que esta e as outras crianças sentiram necessidade de mexer na água e de explorá-la com as suas mãos, podendo senti-la “entre” os dedos e até, sentir a sua temperatura. Mais uma vez foi visível que todos os sentidos actuam juntos, permitindo à criança fazer novas descobertas e ter novas sensações.



Fig.35: M. durante a exploração da água da fonte;

Foi notório o entusiasmo das crianças ao andarem na rua e ao estarem na proximidade de um mundo tão fascinante. Esta saída não incluiu só o passeio, também teve outra componente de exploração de tudo o que a rua continha, desde as casas, lojas, às próprias pessoas, animais, plantas, entre outros. Por exemplo, as crianças tiveram possibilidade de caminhar na calçada ou subir e descer degraus, obstáculos que dentro da Instituição não têm possibilidade de contactar e explorar.

Com todas estas experiências partilhadas anteriormente é bastante visível que durante a PES a aprendizagem das crianças foi baseada em experiências directas com materiais e com o meio ambiente. Foram estas experiências que promoveram o desenvolvimento de muitas das competências das crianças, que dependendo das suas características individuais revelavam mais ou menos interesse por aquilo que exploravam. Estas experiências referidas foram apenas uma pequena parte das experiências que as crianças tiveram todos os dias quer com material novo, quer com o próprio material da sala. Através de um apoio constante as crianças sentem-se incentivadas a explorar e a ir mais além nas suas descobertas, que lhes permitirão

construir o conhecimento e adquirir as competências necessárias para os anos seguintes da sua vida.

4.4.2 A Aprendizagem no Jardim de Infância

4.4.2.1 Projecto “Como se fazem as casas”: descrição e análise do trabalho desenvolvido ao longo do projecto

Sendo o trabalho de projecto a metodologia usada no processo de aprendizagem com as crianças de jardim-de-infância, faz todo o sentido mostrar o trabalho desenvolvido pelas crianças, assim como as aprendizagens que foram fazendo ao longo deste. Por isto mesmo, em seguida constará todo o caminho que as crianças fizeram durante o projecto intitulado “Como se fazem as casas”, onde se destacarão também as suas vozes, enquanto principais intervenientes no seu próprio processo de aprendizagem e de construção de conhecimentos.

O projecto surgiu numa conversa de grande grupo, em que as crianças dialogavam entre si sobre diversos assuntos. Muito espontaneamente o P. F. (5:10) disse: *“Eu gostava de saber como se fazem as casas, mas o meu avô nunca me explica”*. Dirigi-me directamente para ele e disse-lhe: *“P., o que faz o teu avô?”*, ao que ele me respondeu: *“ele faz as casas!”*, *“então é construtor!”*, disse eu, e o P. respondeu *“Sim, ele faz casas grandes.”*. Voltei a dirigir-me para o grupo e perguntei, *“Alguém sabe como são feitas as casas?”*; *“primeiro são feitos os desenhos!”*, respondeu-me o M. (5:11), *“Os desenhos? E sabes quem faz esses desenhos?”*, perguntei eu, e o M. encolhendo os ombros acenou com a cabeça, dizendo que não sabia. Entretanto o diálogo continuou e o S. ainda disse *“Eu sei uma coisa, os tijolos são feitos de barro”*, e eu perguntei, *“Então são usados tijolos nas casas?”* e ele responder *“Sim, para construir!”*. Continuámos a falar e outra criança ainda referiu que nas obras tinha que se usar capacete. Após este momento de discussão, voltei a dirigir-me ao P. e perguntei *“P. ainda não sabes como se fazem as casas pois não? e ele respondeu “não!”*, *“ e se fossemos investigar como se fazem as casas, podíamos fazer um projecto?”* perguntei eu; várias crianças mostraram logo grande interesse, dizendo logo que queriam participar. Ainda em grande grupo anotámos aquilo que já sabíamos, o que queríamos saber, e onde poderíamos ir investigar, ou seja, onde íamos buscar a informação (fig.1).

Após a identificação do problema e do grande questionamento das crianças acerca da forma de se construir as casas, elas próprias pensaram em processos de descoberta, fazendo grande parte do planeamento do projecto. Esta fase como é um processo de troca de ideias acerca daquilo que cada criança sabe, permite às crianças sentirem que contribuem de forma significativa para aquele projecto e ao mesmo tempo, favorece a conversa entre crianças que, na maioria das vezes não se fazem ouvir dentro do grupo.

Ao longo do projecto e à medida que as crianças foram fazendo novas descobertas, também novas questões surgiram, no entanto, estas acabaram por não fazer parte deste registo.

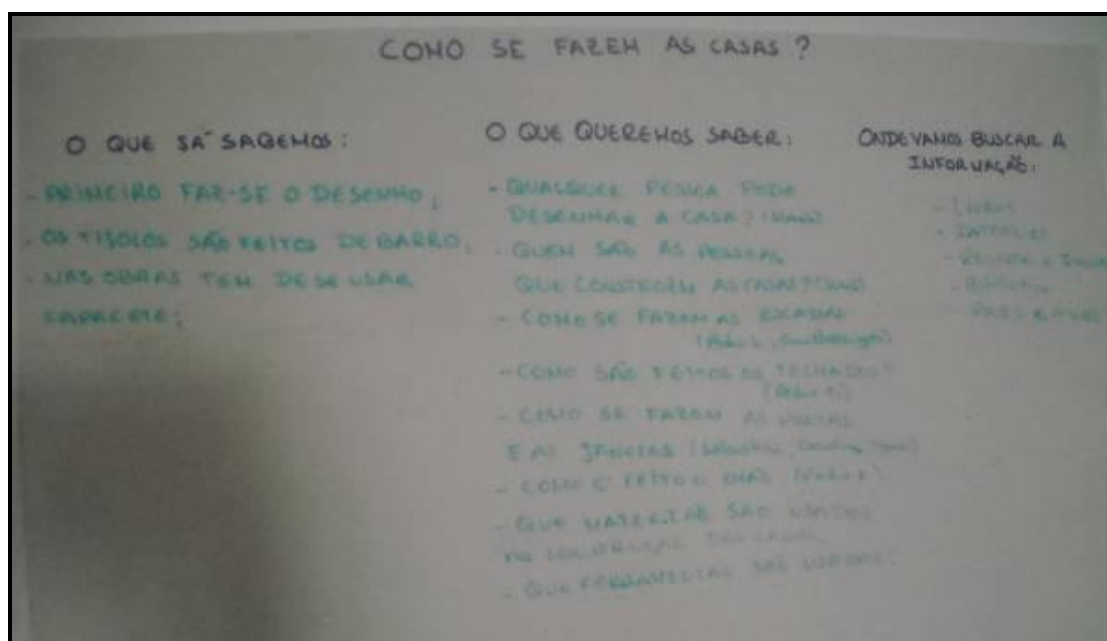


Fig.36: Planeamento do projecto “Como se fazem as casas”

Algumas crianças interessaram-se desde logo pelo projecto, outras não; por isso, perguntei quem queria participar, e foram seis as crianças que disseram que gostariam, as restantes no momento não demonstraram grande interesse.

O grande objectivo do projecto era descobrir como se constroem as casas, no entanto, as crianças também gostariam de obter outras respostas a perguntas também relacionadas com a construção, nomeadamente acerca dos materiais, as ferramentas que são usadas, quem são as pessoas que constroem uma casa, entre muitas outras perguntas (Fig.36, “O que queremos saber”). Mas para fazer estas descobertas também era necessário pensar onde se poderia ir buscar a informação, e por isso mesmo, as crianças em conjunto pensaram num conjunto de sítios e pessoas que poderia responder às suas

perguntas. O primeiro local que várias crianças sugeriram foi a Biblioteca Pública, porque era usada por elas com frequência para a pesquisa de informação; depois surgiram os livros, jornais, revistas, Internet, e no final, os pais e avós, que foram sugeridos como pessoas que saberiam com certeza responder às suas perguntas. E foi notório que, o facto de já estarmos a envolver as famílias no projecto entusiasmou ainda mais as crianças, que sentiram que estavam a realizar um trabalho bastante importante. A ligação entre as perguntas iniciais que foram formuladas e o modo de fazer as descobertas foi um caminho que as crianças foram descobrindo ao trocarem ideias entre si e comigo e na medida em que obtinham respostas.

A partir desta fase de planeamento foi essencial organizar as minhas ideias, e para isto, construí um esquema daquilo que seria importante as crianças descobrirem e de que forma o poderiam fazer. Desta forma, poderia apoiar o grupo com mais segurança, e também estar mais informada acerca do assunto e a dar resposta às questões que o grupo me colocava.

Com o projecto iniciado, conversei com as crianças perguntando onde poderíamos encontrar casas, e o P. F. respondeu-me dizendo “*Na rua há muitas casas*”, e eu respondi “*Então poderíamos ir à rua ver as casas, não acham?*”, e ficou decidido neste momento que faríamos uma saída, para poder olhar atentamente para o tipo de casas que existem na rua; continuámos a conversa para tentar organizar as ideias das crianças; e um dos meninos entretanto disse: “*podíamos ver também nos livros!*”, mas como ainda não temos livros com casas, disse: “*podemos ir á biblioteca buscar livros*”, as crianças concordaram, mas como não era possível ir à biblioteca naquele dia, combinámos que iríamos numa outra manhã; continuei a falar e disse: “*E se procurássemos em revistas, podíamos ver que tipos de casas existem*”. Decidimos avançar com esta ideia e mais tarde, disponibilizei revistas de casas a um grupo de crianças que decidiu começar as investigações. Entretanto surgiu também a ideia de utilizarmos revistas onde estão as casas à venda e aí estavam bastantes tipos de casas. Por isso, ainda antes de as crianças fazerem este trabalho, fui a várias imobiliárias buscar folhetos para o grupo ter bastante oferta de material. Nestas trocas de ideias com as crianças, o facto de eu intervir, na maioria das situações prolonga estes mesmos diálogos, porque as crianças acabam por dar as suas opiniões e ideias e explicitam melhor aquilo que pensam.

Já durante o trabalho com as revistas, decidimos também que iríamos fazer recorte e colagem das casas, por isso, em pequeno grupo, cada um dos meninos primeiro recortou as casas e depois é que colava. Durante esta primeiro trabalho houve grandes descobertas, porque mais do que casas que eles vêem diariamente, observaram casas de palha e outras com um design mais arrojado, ou seja, viram casas de diferentes culturas e que não encontram com tanta facilidade ao andarem na rua. E o importante é que foram as crianças a tirar estas conclusões à medida que iam cortando as casas. Sempre que alguma criança encontrava uma casa que para ela era diferente, chamava a atenção das outras do grupo, mostrando a casa com grande entusiasmo (fig.37). O facto de termos usado revistas de vários tipos ajudou nesta pesquisa, não limitando o tipo de casas que as crianças poderiam encontrar.



Fig.37: Trabalho de recorte e colagem de casas realizado pela L.;

Anteriormente foi referido que, só algumas crianças se tinham interessado pelo projecto, no entanto, quando as crianças do projecto iniciaram este trabalho, outras quiseram também participar, envolvendo-se tanto ou mais do que aquelas que antes tinham dito que queriam fazer o projecto. O que é bastante normal porque quando nos encontrávamos em conversa, as crianças não se aperceberam do tipo de coisas que poderíamos fazer e descobrir e por isso não sentiram tanto interesse, mas ao verem outras fazerem, viram que o trabalho poderia ser muito interessante.

Ao longo da semana continuámos a trabalhar no nosso projecto e durante uma visita ao Palácio D. Manuel apercebemo-nos da existência de uma exposição de maquetas de alunos da Universidade de Évora, que decidimos ir ver e olhar mais atentamente.

Apesar de já se ter iniciado a pesquisa sobre as casas, esta exposição deu às crianças a possibilidade de verem como os arquitectos fazem as casas antes de serem construídas. Na exposição, as crianças puderam observar as maquetas olhando para todos os pormenores, abordando também os materiais com que eram construídas. Algumas crianças exclamavam “*São casas grandes! E são de cartão!*”, outras diziam “*E têm pessoas lá dentro!*” ou “*olhem o desenho da casa!*”. Este desenho a que as crianças se referiam era a planta do edifício que para as crianças era um conceito completamente novo.

Observaram que nas maquetas existiam também outros elementos, como árvores, pessoas, instrumentos musicais, e notei que, todos estes pormenores chamaram bastante a atenção das crianças por serem tão pequenos. Também as maquetas despertaram o interesse das crianças por serem casas tão pequenas e pelo facto de serem realizadas com materiais que elas próprias também usam, que é o caso do cartão e da esferovite. O que suscitou mais o interesse nas crianças foi o facto de as maquetas terem uma dimensão tão reduzida e ao mesmo tempo serem tal e qual como uma casa normal.

Este foi o primeiro contacto que o grupo teve com aspectos mais técnicos da construção de uma casa, descobrindo o que significava a palavra maqueta, arquitecto e planta.



Fig. 38: Observação das maquetas na Exposição;

Já na sala falámos de todas as descobertas que fizemos na exposição, fazendo um registo daquilo que vimos; estes momentos foram sempre uma grande oportunidade para dialogar com as crianças e para ouvir as suas opiniões acerca daquilo que viram.

Como na exposição referida antes existiam plantas dos edifícios, e como surgiu tanto diálogo em redor delas e do que elas continham, decidimos que cada menino poderia fazer a planta da sua casa, ficando para trabalho de fim-de-semana. Este trabalho seria realizado com a ajuda dos pais ou de outro familiar. E mais do que a construção da planta, tinha o intuito de as crianças verem que também podem construir uma planta e que todas as casas têm uma, incluindo a sua.

Nos dias seguintes foram colocados na sala fotografias de maquetas, plantas, e vários tipos de casas. As crianças exploraram este material, desenhando as plantas de casas a partir da observação das fotografias. Esta exploração foi realizada só por algumas crianças e normalmente era acompanhada por um adulto que trocava ideias com as crianças. Muitas das crianças sentiam necessidade de fazer um desenho semelhante, o que implicava um olhar atento e observador aos pormenores das imagens. Desta forma, as crianças puderam investigar sobre o tipo de casas que existe, sobre as maquetas e ainda as plantas, apercebendo-se das características de ambas. Apesar de ser uma investigação de carácter bastante reduzido, permitiu às crianças dar início à construção de conhecimentos e ao mesmo tempo à troca de ideias acerca das imagens.

Nesta altura do trabalho as crianças já sabiam que uma planta é a primeira coisa que se faz quando se constrói uma casa e que esta é realizada pelo arquitecto, tal como a maquetas.

Durante uma manhã e de forma bastante espontânea, o T. (6:2) desenhou a sua casa e ao ver o entusiasmo das restantes crianças ao ver o trabalho desta criança (fig.39), perguntei porque não desenhavam também. Muitas crianças quiseram logo fazer as suas, desenhando muitos dos pormenores, desde os quintais, a chaminés, escadas, etc. Por exemplo, o T. no seu trabalho fez bastantes pormenores, incluindo a própria antena que está por cima da casa. Também as janelas foram desenhadas com grande pormenor, estando todas ao mesmo nível e na mesma direcção. Ainda se pode ver uma mesa com dois bancos e percebe-se que os desenhou como se os estivesse a ver numa perspectiva de lado.



Fig.39: Desenho que o T. fez da sua casa;

Logo no início do projecto e tal como foi referido, decidimos que iríamos fazer uma saída à rua para observar as casas que existiam na nossa cidade, por isso, logo que o tempo o permitiu, fizemos um percurso onde fomos tirando fotografias das casas que observámos.

Já na cidade e como a nossa saída tinha um objectivo, combinámos que todos estaríamos atentos às casas em redor. Assim, à medida que íamos andando, as crianças chamavam a minha atenção para algumas casas que viam e noutras situações era eu que chamava a sua atenção, para que pudessem observar mais atentamente alguma casa que elas não tinham reparado. Fomos também tirando fotografias a algumas, para que, depois pudéssemos observar os seus pormenores. O que chamou mais a atenção das crianças foi o facto de estarem a descobrir quantas famílias viviam em cada casa, porque apesar de, observarem o tipo de casas que existia, o fascínio de imaginar quantas famílias lá podiam viver era ainda maior e isso foi notório quando observámos um bloco de prédios e contámos o número de andares, para depois vermos quantas famílias lá viviam e notou-se a sua perplexidade ao perceberem, não o número, mas a quantidade elevada de pessoas que lá podiam viver. Em casas térreas as crianças entendiam que o facto de terem só uma porta queria dizer que só lá vivia uma família, mas nos prédios perceberam que, apesar de só ter uma porta não queria dizer que só lá vivia uma família e por isso mesmo, contaram-se as janelas e o número de andares.

Desta forma abordávamos conceitos relativos ao tipo de casas que existem (bifamiliar, unifamiliar...etc.). Foi bastante importante para as crianças fazerem este percurso porque, por exemplo, só assim viram que um prédio é muito diferente de uma

casa onde vive apenas uma família, ou que, na mesma rua existem muitos tipos de casas.

Notei bastante interesse do grupo em observar as casas, por exemplo, quando íamos numa rua do centro da cidade, o G. B. (6:1) deparou-se com uma casa de azulejos verdes e imediatamente chamou a minha atenção e a das restantes crianças, por ser um tipo de casa um pouco diferente de todas aquelas que tínhamos observado antes. A intervenção desta criança foi essencial para que, naquele momento falássemos de como podem ser as casas no exterior, e ao mesmo tempo ocorrer uma troca de ideias entre as crianças, que as levou a reflectir sobre as cores das suas casas e se tinham azulejos ou não.

Após o fim-de-semana algumas crianças já tinham trazido para a sala os seus trabalhos, ou seja, as plantas das suas casas que tínhamos combinado de fazerem. Achei bastante interessante a forma como alguns pais e filhos desenharam a planta de casa, evidenciando isso na conversa com as crianças. Algumas delas estavam semelhantes a plantas de profissionais e isto também demonstra que os próprios pais se envolveram na realização do trabalho, outras foram na maioria feitas pelas crianças, tendo só a ajuda dos pais para pormenores. Por exemplo, o M. explicou que a sua planta foi desenhada por si, e depois a mãe ajudou-o a escrever o nome das divisórias. Esta planta (fig.40) tinha uma característica muito própria porque também tinha desenhado alguns elementos que compõem a própria casa, como a cama do M., os sofás, etc.; foi importante mostrar isso às crianças para elas próprias perceberem que as plantas das casas eram diferentes umas das outras, e que isso queria dizer que, as suas casas eram todas diferentes. A participação dos pais nesta fase do projecto foi essencial para a promoção de aprendizagens relacionadas com as plantas.

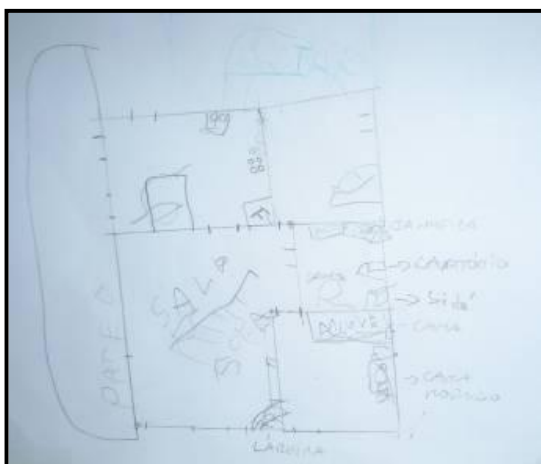


Fig.40: Planta da casa realizada pelo M.;

Ainda na exploração das plantas vimos também as divisórias da casa, as portas e janelas e ainda a forma como cada criança ou os pais fizeram a planta. A partir da observação das plantas as crianças descobriram o nome das divisões das casas, algum mobiliário, assim como, loiças que constituem, por exemplo, a casa de banho. Cada criança falou pormenorizadamente da sua planta, dizendo as suas divisões, o que fazia em cada uma, o que permitiu às crianças imaginarem a própria casa. A própria dimensão das divisões foi falada, porque as crianças concluíram após observar as plantas que, existiam quartos maiores e que algumas crianças tinham quintais muito grandes.

Num momento de grande grupo surgiu numa conversa entre as crianças que poderiam construir casas, após uma discussão sobre a ideia, o grupo decidiu que iria construir maquetas. Mas também foi necessário decidir onde colocaríamos essas casas, então, sugeri que as colocássemos onde anteriormente construámos a Área do Vale Encantado, a ideia foi bem aceite pelas crianças. Cada maqueta foi construída pelas crianças, que decidiram entre si como haveriam de desenhá-las e construí-las.

Estes momentos de trabalho envolveram sempre bastante diálogo entre as crianças que, discutiram entre si as cores que escolheram para pintar a maqueta, ou como haveriam de fazer, por exemplo, as janelas e as portas.



Fig.41: Pintura do chão da maqueta;

Durante estes momentos a função dos adultos era principalmente ajudar as crianças a decidir que tipo de casa queriam fazer e sobretudo, a fazer trabalhos com tesoura e x-acto, que eram impossíveis de ser realizados pelas crianças, porque o cartão era bastante rijo. A construção das casas foi um trabalho onde as crianças colaboraram

bastante umas com as outras. Um exemplo é disto foi na construção de uma maquete em que, duas crianças discutiam quantas janelas e portas iam desenhar e depois, as cores que escolheriam para colorir tanto o telhado, como as paredes.

Por exemplo, enquanto estávamos a construir uma casa não sabíamos como haveríamos de fazer o telhado, discutimos entre nós e surgiu a ideia de usarmos caixa de ovos, porque era uma forma de usarmos material reciclado (discutimos a possibilidade de usar vários materiais de entre aqueles que tínhamos disponíveis, que era o cartão, o jornal e a caixa de ovos, mas o último material foi o que as crianças mais gostaram); colámo-la em cima da maquete e em seguida, o S. (5:7) e o P. S.(6:2) pintaram a casa e o telhado. Mais uma vez se verificou trabalho em equipa; os dois meninos iam trocando ideias acerca da cor que pintavam a casa e depois, cada um com o seu pincel pintava uma parte.

Outras crianças também desenharam árvores; o facto de as crianças terem visto as maquetas com árvores também trouxe algumas ideias para a realização da maquete na sala. Um dos meninos que esteve a fazer essas árvores foi o G. B. (4:7) que, primeiro desenhou e pintou e depois cortou com a tesoura a árvore à volta. As árvores quando ficaram todas prontas foram coladas pelas crianças na maquete.

Durante o projecto e uma vez que as crianças se mostravam muito interessadas em perceber as dimensões das suas casas, ocorreu-me que poderíamos trabalhar o número de quartos para perceberem que existem casas com mais quartos e com menos quartos, ou seja, que umas são maiores do que outras. Apesar de saber que esta foi uma proposta minha, quando nesta metodologia são as crianças que decidem e constroem o próprio caminho do projecto, foi a forma que arranjei de trabalhar este aspecto e de levar as crianças a reflectirem sobre as suas casas, partilhando com os restantes elementos do grupo como eram constituídas.

Para isto, construí um quadro onde pudéssemos registar a informação. Assim, em grande grupo cada criança falou acerca do número de quartos que tinha em casa, registando esse número no quadro. Este trabalho em volta do número de quartos implicava que as crianças pensassem acerca da estrutura da sua casa e sobretudo que, percebessem que o tamanho da casa e a quantidade dos quartos depende do número de pessoas que lá vivem. Sempre que falava com uma das crianças, para ser mais fácil de

contarmos todos os quartos, distinguíamos quem dormia neles, contando pelos dedos à medida que íamos dizendo os quartos, mas também íamos falando de outras partes da casa.

Dando continuidade ao projecto, fizemos a visita à Biblioteca Pública que tínhamos programado antes (este era um dos sítios que as crianças diziam que poderíamos ir buscar informação acerca do projecto). Já na biblioteca pedimos à bibliotecária livros que tivessem a ver com construção de casas. Disse ao grupo o que poderia fazer, no entanto, penso que teria sido importante pedir a algumas crianças para serem elas a pedir os livros e a falar com a bibliotecária sobre aquilo que precisavam, em vez de ser eu a falar mais directamente com a bibliotecária. Assim, poderia ter envolvido ainda mais as crianças na procura dos livros. À medida que o grupo ia recebendo os livros, começavam a explorá-los. Decidi que a pesquisa mais aprofundada seria apenas realizada na sala, e que a ida à biblioteca seria só para ir buscar livros que achássemos importantes.

Com grandes descobertas já realizadas, seria essencial que neste projecto as crianças contactassem com alguém envolvido directamente na construção de uma casa, por isso, falámos na hipótese de convidarmos um arquitecto para vir a nossa sala. As crianças mostraram-se bastante entusiasmadas e eu fiquei de fazer alguns contactos, para conseguir esta visita.

Assim, após saber da existência de um menino na sala dos 2 anos que o avô era arquitecto e ter o seu contacto, foi marcado com ele um dia para vir à sala falar com o grupo. Também me dirigi a um ateliê de arquitectura onde falei na possibilidade de as crianças o visitarem, esta visita ficou pendente, porque precisava da confirmação do Arquitecto que no momento não estava presente. A visita teria sido bastante importante para o grupo, mas na impossibilidade de acontecer, a visita do arquitecto por si só já foi muito importante para o projecto.

Após sabermos que iríamos ter a visita do arquitecto, no mesmo dia da visita, reunimo-nos em grupo para pensar as perguntas que lhe poderíamos fazer, organizando também as ideias das crianças. As perguntas que o grupo ainda se recordava foi perguntando, já quando se encontrava na presença do Arquitecto N. Pereira, outras, o A. (5:8) que estava junto de mim ia lendo e perguntando. O arquitecto para além de falar de coisas que trabalha diariamente, esclareceu as crianças quanto a questões mais ligadas à construção. Falou dos electricistas e da forma como fazem a montagem da

electricidade, do tamanho das casas, e do que depende esse tamanho, entre tantas outras coisas. O grupo ficou bastante entusiasmado pela visita do arquitecto, mostrando bastante à vontade em questioná-lo acerca de coisas que não sabiam.

Foram várias as perguntas realizadas, desde relacionadas com a própria construção, como com os materiais. Uma das questões foi “*como é que os tijolos eram colocados para que a casa não caísse?*”. A pergunta das crianças fazia todo o sentido, porque elas queriam perceber como se faziam as paredes, porque quando elas próprias fazem construções, estas derrubam-se com grande facilidade. O arquitecto respondeu de forma às crianças compreenderem e também indo de encontro com aquilo que elas já sabiam acerca da forma como eram colocados os tijolos e o cimento.



Fig.42: Momento em que o grupo ouvia o Arquitecto N. Pereira.

Este foi um grande passo no projecto que possibilitou às crianças a compreensão de muitas dos processos envolvidos na construção de uma casa. Durante o registo realizado no dia seguinte, organizámos tudo o que o arquitecto nos disse.

As crianças aprenderam que existem várias pessoas que estão envolvidas na construção de uma casa, sendo eles: o construtor, o pedreiro, o engenheiro, o electricista, o carpinteiro e o serralheiro, e para todos eles falámos daquilo que fazia. O construtor, todas as crianças sabiam o que era e percebiam que estava ligado directamente à construção da casa, o pedreiro pelo facto de existir um pai de uma criança da sala com esse trabalho, também era uma profissão bastante nítida para as crianças; já o engenheiro as crianças perceberam através da explicação do arquitecto que, era a pessoa que tomava conta da obra e que via se estava tudo a correr bem, os restantes também trabalhavam na obra, mas cada um fazia uma coisa diferente.

Depois, o arquitecto ainda nos falou das diferentes fases de construção de uma casa. Explicando que, primeiro tem de haver um terreno, depois faz-se um buraco muito

fundo que se enche com rochas e cimento; a esta base o arquitecto ensinou-nos uma palavra nova que foi as “sapatas”, que é a base que sustenta a casa e que a mantém de pé; esta palavra ficou muito marcada no grupo, que ao longo do tempo falou com frequência deste nome. O arquitecto falou também dos elementos que todas as casas têm, que são: as janelas, as portas, as paredes, o telhado, quintal e a chaminé.

É importante destacar a importância da visita do arquitecto para o projecto. É essencial num projecto deste tipo que as crianças tenham contacto com pessoas que estejam directamente envolvidas no assunto. Assim, a visita do arquitecto permitiu ao grupo contactar com uma dessas pessoas e também esclarecê-las acerca de muitas coisas que não sabiam.

Ao longo do tempo, para além do trabalho que era feito na sala, muitas das crianças também envolveram-se no projecto em casa. O P. F. foi uma dessas crianças que ao visitar o avô que vive e é construtor nas Caldas da Rainha lhe pediu para explicar como se constroem as casas. O avô correspondendo ao pedido fez uma visita a uma obra com o P. onde explicou algumas das partes das casas, mas também o nome dos materiais usados na sua construção.

O P. para partilhar essas informações com o restante grupo fez ainda um registo onde colocou as fotografias que tirou e escreveu aquilo que o avô lhe disse. Apesar de não ser uma participação directa da família, o P. funcionou como alguém que nos trouxe a informação que o avô forneceu. Para além disto, ainda fez um registo onde colocou essas fotografias e legendas a explicar cada uma delas, assim como, alguns materiais e máquinas usadas na construção, tal como se fosse uma entrevista. Durante esta partilha o P. falava entusiasticamente da visita que fez, mostrando a forma como estava envolvido no projecto. Aqui destaca-se também a grande participação dos pais do P. que o ajudaram a fazer o registo, descrevendo o que fez e tirando as fotografias ao Pedro e ao avô, assim como à casa em construção. Daí ser tão importante envolver a família nos projectos que andam a decorrer.

Ao longo do tempo e sempre que tivemos possibilidades as crianças fizeram pesquisas de informações para o projecto nos livros que fomos buscar à biblioteca. Foi uma pesquisa totalmente realizada por elas, o que se mostrou ainda mais interessante, porque, por exemplo, enquanto viam um livro com várias imagens de partes das casas queriam copiar essas palavras, escrevendo-as numa folha. Uma das pesquisas que acompanhei foi com a M. (5:8) e a J. (6:5), que se interessaram principalmente por um

dos livros que trouxemos da biblioteca. Este livro continha diferentes assuntos relacionados com casas, mas também incluía duas páginas onde estavam as ferramentas usadas na construção e uma casa. Em conversa com a J. e a M. decidimos que poderíamos recortar essas ferramentas e colar, por isso, fui tirar cópias a cores, para que as crianças pudessem recortar e colar cada uma numa folha as suas descobertas. Assim, a M. recortou as máquinas que são usadas na construção de uma casa e a J. recortou ferramentas também usadas, separando desta forma estes elementos que são tão importantes para a construção de uma casa. Era evidente o envolvimento de ambas as crianças enquanto faziam o trabalho, mostrando-se bastante entusiasmadas por estar a descobrir tantas coisas, e ao mesmo tempo, poderem recortar essas informações e poder colocá-las junto de outras que tinham descoberto (fig.43 e 44).



Fig.43: Momento em que a J. e a M. se encontravam a pesquisar.



Fig.44: Trabalho realizado pela M. ao longo das pesquisas.

Esta pesquisa foi muito significativa para as crianças porque foram elas próprias a decidir que livros viam, decidindo também quais as páginas mais importantes. O que penso ter demonstrado o grande envolvimento delas era o facto de chamarem a minha atenção para coisas que achavam importantes ou até para eu lhes dizer o nome de alguns materiais que não conheciam.

Todas as informações que foram recolhidas pelas crianças ao longo do tempo iam sendo partilhadas com o grupo, principalmente nos tempos de grande grupo. Assim, para além de estas crianças falarem e mostrarem o seu trabalho, ainda partilham a informação, e isto também demonstra que não é necessário que todas as crianças façam a pesquisa se o trabalho for dividido e se ocorrer partilha de informação, todas as crianças participam activamente no projecto porque cada uma assume uma tarefa, sendo este um trabalho de equipa e que distingue a metodologia de projecto.

Após esta pesquisa as crianças ficaram ainda com mais informação relativa materiais e a ferramentas.

À medida que as crianças iam fazendo bastantes descobertas, achei que seria necessário que todas as informações que as crianças recolheram estivessem mais próximas delas e acessíveis para poderem ser utilizadas, então foram construídos cartões com as palavras relativas ao projecto, como a respectiva imagem. Expliquei ao grupo para que servissem os cartões, explorando-o um a um. Estes cartões dividiam-se em quatro grupos, sendo os temas: “Quem constrói”, “Partes da casa”; “materiais usados na construção” e “Ferramentas usadas na construção”. Por diversas vezes observei as crianças a utilizarem estes cartões, porque muitas das vezes quando faziam desenhos queriam escrever o nome daquilo que desenharam, e assim, não precisavam procurar um adulto para ajudar, havendo maior autonomia por parte das crianças.



Fig.45: Cartões com as informações que o grupo descobriu ao longo do projecto;

Para além das construções com cartão (maqueta) de que falei anteriormente, o grupo ainda queria fazer outra construção. Discutimos em grande grupo na possibilidade de fazermos outra casa, mas tínhamos de decidir o material, por isso, várias crianças deram hipóteses, como a madeira, o ferro, etc. O P. F. entretanto disse: “*podíamos usar barro!*”, como todo o grupo concordou, decidimos avançar com a construção da casa em barro.

Mas para isto era necessário comprar barro, então surgiu a ideia de que poderíamos ir à cidade comprá-lo. Não havendo outro sítio na cidade onde houvesse barro, fomos a uma loja onde se faz diversos trabalhos com barro, para ver se poderia vender-nos. Quando lá chegámos estabeleci um primeiro contacto com a funcionária, perguntando se tinha barro e se o grupo poderia entrar na loja para ver coisas que podiam ser feitas com barro. A funcionária da loja concordou, então falei com as crianças e, três a três entraram na loja. Apesar de a observação da loja não ter directamente a ver com o projecto, o facto de irmos lá comprar o barro, fazia todo o sentido que o grupo explorasse também o próprio espaço.

Foi muito importante esclarecer uma questão com o grupo, que era a forma como iríamos comprar o barro, se seria mole ou muito duro. A J. respondeu-me à esta questão dizendo logo que era mole, senão não conseguiríamos fazer a casa. Percebi logo que as crianças conheciam a forma como o barro se encontra quando é comprado.

Quando regressámos à sala iniciámos a construção da casa, mas primeiro pensámos em como poderíamos fazê-la; surgiu a ideia de fazermos tijolos, tal como as casas verdadeiras, e explorámos como havíamos de fazer esses tijolos; fizemos com formas utilizadas na plasticina, mas depois, percebemos que ficariam muito frágeis, então, fizemos com as mãos pequenos tijolos rectangulares. Muitas das crianças envolveram-se na construção de tijolos, mostrando grande entusiasmo no facto de estarem a construir uma casa mesmo com tijolos. Por exemplo, o J. para além de se encontrar a fazer tijolos, mostrava grande preocupação pelo trabalho dos restantes colegas do grupo, dizendo-lhes que estavam a fazer tijolos grandes de mais.

Muitas das crianças que iam embora enquanto estávamos a construir a casa, chamavam os pais para ver a nossa construção, mostrando-se bastante orgulhosos pelo facto de terem participado nela.



Fig.46: Casa construída pelas crianças usando o barro;

Queria também destacar um trabalho muito interessante que foi realizado com palhinhas por algumas crianças. Este trabalho surgiu muito espontaneamente pelas crianças que, cortaram palhinhas e colaram em folhas brancas. Por exemplo, o L. (6:5) construiu com as palhinhas uma casa, dizendo-me “*fiz uma casa em construção, isto são os andaimes!*”, continuámos o diálogo, e eu perguntei-lhe, “*Luís, mas só se vê os andaimes?* E ele respondeu “*Sim, a casa está por trás*”. Demonstrando que sabia bem onde se colocam os andaimes e que, muitas vezes o facto de, os andaimes estarem à frente da casa impossibilita vê-la. Já o S. (5:7), que também se encontrava a fazer o mesmo trabalho, dizia que estava a fazer a sua casa, fazendo as respectivas divisões.

Foi um trabalho que surgiu no momento, mas que possibilitou às crianças trabalharem com outro tipo de material e ao mesmo tempo envolverem-se em mais um trabalho relacionado com o projecto.

Como a maioria das crianças do grupo ainda não tinham tido contacto com materiais de construção reais, levei para a sala dois tijolos e uma telha. Primeiro explorámos o tijolo e esta exploração foi a vários níveis, uma vez que, para além de as crianças terem mexido no tijolo também falámos acerca das suas características. Parece-me muito importante que as crianças pudessem mexer no tijolo, porque ao contrário de alguns meninos que têm possibilidade de mexer em materiais como este, outros não têm essa possibilidade, e só assim puderam sentir que o tijolo é pesado, tem uma cor muito semelhante ao barro (cor de tijolo) e ainda, muito importante, observaram que o tijolo por dentro não é totalmente aberto, nem fechado, tem umas divisões em forma de quadrado, que servem para colocar o cimento, juntando-se dessa forma uns aos outros. Ainda explorámos a telha, passando também por cada uma das crianças. Todas as

crianças se mostraram muito envolvidas nesta exploração, por isso, parece-me ter sido uma experiência bastante enriquecedora para o grupo. Foi interessante ouvir o grupo porque, quando estávamos a falar do peso do tijolo, umas crianças diziam que era leve, e outras, pesado; isto porque, cada criança fazia uma comparação ao peso de outra coisa que naquele momento se lembravam, daí poderem achar que era pesado ou leve.

Apesar de as crianças já terem obtido a maioria das respostas que pretendiam, o grupo gostaria muito de visitar uma obra, onde pudessem observar os materiais e a forma como era construída, por isso, propus irmos observar uma casa em construção, por ser a forma de o grupo poder observar mais pormenorizadamente as primeiras fases de construção de uma casa; como era bastante complicado que essa visita incluía uma entrada, por questões de segurança, ficámos apenas pela observação da construção.

A obra que estivemos a observar encontrava-se ainda numa fase inicial, tendo apenas os pilares e as placas de cimento. Já perto da obra conseguimos observar diversas coisas. Chamei a atenção das crianças para que observassem com atenção e que identificassem aquilo que estavam a ver. Algumas crianças fizeram logo referência aos ferros que se encontravam a segurar a placa do 1º andar. Falaram também dos tijolos, dos pedreiros, do cimento, etc. Durante o tempo que permanecemos a observar, a grua encontra-se a puxar com o guindaste algumas tábuas e a colocá-las em cima da placa do 2º andar, onde se encontravam os pedreiros. Penso que foi importante o grupo esta observação, porque foi uma forma de elas perceberem como são levados os materiais para cima da construção.

De regresso ao colégio, ainda vimos uma máquina escavadora que as crianças observaram atentamente. Como estava perto de nós foi possível verem o seu tamanho e aperceberem-se de que era muito grande. A expressão de espanto era visível nas crianças quando olhavam para a escavadora.

Já numa rua bastante perto da Instituição passámos por uma casa que se encontrava em obras e mesmo à sua frente estava uma betoneira, um carro de mão com cimento, um contentor e ainda, areia e cimento.

Esta foi a experiência que faltava ao projecto; as crianças olharam atentamente para os materiais e viram aquilo que antes tinham visto apenas em papel e noutras situações em ambiente familiar. A betoneira e o cimento foi o que pareceu ter suscitado mais interesse nas crianças, porque não vêem com tanta facilidade este tipo de material. As crianças ainda viram também um bidão, que lhes estava a suscitar alguma

curiosidade, porque não sabiam o que estava lá dentro. Depois foram ver e constataram que era água, que é um dos materiais essenciais para fazer o cimento.

Ainda pedi a um dos pedreiros se podia responder a algumas perguntas das crianças. Só o P. fez uma pergunta, questionando sobre a forma como o cimento era feito. O Pedreiro respondeu como se misturavam os materiais, e notei o grupo com bastante atenção a ouvir e percebi, algum tempo depois que as crianças interiorizaram também as quantidades que eram usadas para fazer o cimento.

. Este foi um momento muito importante para as crianças que finalmente tiveram a possibilidade de contactar com os materiais e de os ver com as suas cores e tamanhos reais. Após a pesquisa e tudo o que as crianças descobriram sobre como se constroem as casas, foi bastante importante que tivessem contacto com estes elementos/materiais na realidade.

É de destacar que, por vezes, situações imprevistas, podem tornar-se verdadeiros momentos de aprendizagem e esta visita revelou isso mesmo.

Após a saída descrita anteriormente, em conversa com o grupo decidimos que o projecto deveria chegar ao fim. Ao falarmos de tudo o que descobrimos e de todo o caminho do projecto, as crianças perceberam que já sabiam explicar como se construía uma casa e até muitas outras coisas. Decidimos que convidaríamos os pais e familiares para vir à nossa sala, porque eles também participaram no projecto, não nos esquecendo de convidar o Arquitecto N. Pereira que também foi muito importante para o projecto. Para os pais fizemos um convite onde escrevemos o dia da comunicação e as horas e o motivo pela qual estávamos a convidar. O Arquitecto pelo facto de estar ausente da cidade de Évora no dia da comunicação, não lhe foi possível ir à nossa sala, disponibilizando-se e mostrando grande interesse em ir à sala noutro dia para ver como ficou o projecto e que tipo de trabalhos as crianças fizeram. Ainda em grupo combinámos como faríamos a apresentação e o que colocaríamos e só depois em pequeno grupo algumas crianças construíram a própria apresentação. Trabalhar em pequeno grupo permitiu às crianças interagir mais umas com as outras e principalmente participar mais na construção da apresentação. Este momento serviu para decidirmos que fotografias iriam colocar, mas também, o que escreveríamos em cada parte. Por exemplo, na escolha da imagem que colocaríamos das casas que vimos na saída à rua,

as crianças escolheram aquelas que, no seu ponto de vista seriam mais interessantes para mostrar aos pais.

Finalizando o projecto, preparamo-nos para fazer a comunicação do projecto aos pais e a outros familiares (primos e irmãos), e apesar de estarmos a terminar o projecto, ele ainda tinha muitas aprendizagens e experiências para oferecer às crianças porque um projecto pode enveredar por diversos caminhos, este em especial as crianças poderiam continuar a sua exploração por muitas das coisas que estão envolvidas na construção de uma casa. No entanto, o facto de ele terminar não quer dizer que esta exploração e o interesse não continuem, e era evidente que continuaria, pelo entusiasmo com que as crianças falavam de assuntos relacionados com a construção de casas. Um exemplo disso era o envolvimento de uma das crianças mais novas do grupo no projecto que, pelo facto de estar bastante ligada a vivências relacionadas com a construção, falava para o grupo, expressando a sua opinião ao contrário daquilo que era habitual fazer.

Na comunicação as crianças mostraram muitas das aprendizagens que fizeram, mostrando aos pais todos os trabalhos que desenvolveram ao longo do projecto, e a forma como cada um contribuiu para as suas aprendizagens. Foi um momento de consolidação e partilha dos conhecimentos que as crianças obtiveram, porque muitas crianças acabaram por falar acerca de assuntos do projecto que já tinham ocorrido à bastante tempo, para além de que, foi um momento de juntar toda a informação que foi sendo recolhida ao longo do tempo em que o projecto foi sendo realizado.

Este projecto enriqueceu muito os conhecimentos das crianças e facto de ser um assunto próximo delas também foi um elemento que contribuiu para o aumento do entusiasmo que se verificou ao longo do tempo.

Esta metodologia de trabalho por envolver directamente as crianças possibilita a aquisição de aprendizagens e competências que, não seriam possíveis quando as crianças são sujeitos passivos no processo de aprendizagem. Isto foi evidente ao longo deste projecto, onde as crianças intervieram directamente em trabalhos e explorações.

4.5 Relação com a Família e Comunidade na PES

A participação da família e comunidade no contexto pré-escolar e no processo educativo é um dos objectivos pedagógicos definidos pelo Ministério da Educação para a Educação Pré-Escolar por se considerar que, a família e a instituição são dois

contextos sociais que contribuem para a educação de uma criança. (Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro: Lei Quadro da Educação Pré-Escolar)

A interacção com os pais em qualquer fase de desenvolvimento é importante, no entanto, na Creche, acentua-se a importância desta participação, porque as crianças ainda se encontram bastante ligadas aos pais. Quando a criança vai pela primeira vez para a Instituição, ninguém a conhece melhor do que os pais, por isso é fundamental haver um elo de ligação entre pais e equipa educativa, com o intuito de promover o bem-estar das crianças e a sua integração na sala.

Tal como Post e Hohmann (2007) afirmam, existem bastantes benefícios quando existe envolvimento dos pais com a instituição, porque fortalece a confiança e o respeito que têm entre si, ou seja, entre pais e equipa educativa, e ao mesmo tempo aumenta a sua capacidade de actuar juntos no sentido de proporcionar cuidados e educação às crianças. Isto contribui para que as crianças se sintam tranquilas, por verem que os pais também se sentem bem na Instituição.

Segundo Hohmann e Weikart (2009) existem algumas estratégias para envolver os pais na instituição. Dentro de um conjunto de estratégias destaca-se a criação de um ambiente acolhedor para que eles se sintam apoiados, partilhar observações das crianças com os pais de forma a eles darem também a sua opinião e, encorajá-los a participar na vida da sala e nos trabalhos que são desenvolvidos.

Como já foi referido, no projecto educativo da Instituição era valorizada a interacção entre família e instituição tanto ao nível formal, como informal. A Instituição colabora assim com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades durante todo o processo de crescimento da criança. A participação e cooperação da família das crianças na sala permite trocarem informação bastante importante para o processo de aprendizagem das crianças.

Na sala de Creche a relação existente entre a família e equipa educativa era de grande apoio, verificando-se a participação activa dos pais/familiares na vida das crianças. Os pais eram envolvidos frequentemente na vida da sala, participando em festas e outras comemorações. Também frequentavam a sala fora dos momentos de chegada e partida, ou seja, a sua participação ia para lá dos momentos formais e de reunião (exemplos: a mãe do E. foi à sala visitar o seu filho, levando a mãe consigo para ver o neto; o pai do M. após uma visita de manhã, assistiu à exploração de texturas, sentando-se junto do grupo).

Sendo tão importante este envolvimento da família, este foi também um dos objectivos que elegi durante a minha PES. Assim, foram várias as ocasiões onde ocorreu mais interacção, quer em conversas, quer em momentos específicos de encontro com os pais. No início este envolvimento e contacto foi difícil de fazer, principalmente porque os pais estavam mais ligados às Educadoras Cooperantes, no entanto, ao longo do tempo senti que estavam mais receptivos e consegui aproximar-me.

O momento em que ocorreu a maior participação dos pais das crianças da sala foi no Dia do Pai, onde todos foram convidados a lanchar na sala e a permanecer a tarde com os seus filhos. Para isto, foi preparado um lanche em conjunto com o berçário e a outra sala de creche. Na sala foi preparado um espaço para os pais poderem fazer um desenho com os seus filhos e ainda acompanharam algumas das suas brincadeiras, seguindo-se de um lanche e momento de convívio. Foi evidente que as crianças se sentiam bem com a presença dos seus pais. Ao observar as brincadeiras e os desenhos realizados entre pai e filho, era evidente que aquele momento estava a ser vivido com grande emoção entre pais e filho. Por exemplo, o pai do G. sentou-se junto do seu filho no chão para acompanhar a sua brincadeira com um lego. Já o pai do E. permaneceu grande parte da tarde na varanda a brincar com o seu filho num triciclo.

Esta iniciativa para além de aproximar os pais da instituição, também fomentou a comunicação e interacção entre eles. Ao comunicarem entre si podiam trocar ideias sobre os seus filhos e até sobre a própria Instituição

Durante o estágio ainda houve oportunidade de convidar a avó de um menino da sala para ir contar uma história. A grande disponibilidade e vontade desta avó em ir à sala demonstraram a relação positiva que existe entre a Instituição e os familiares das crianças.

Muitas vezes o contacto com as famílias na sala também se fazia bastante em conversas de manhã ou ao final da tarde, no entanto, as paredes da entrada da sala também são uma forma de comunicação, que mostram o trabalho desenvolvido, quer através dos próprios trabalhos das crianças, quer de fotografias das crianças. Durante a prática tentei que isso acontecesse, por exemplo, colocando no corredor que dá acesso à sala as fotografias das crianças na comemoração do Carnaval, ou até, a colocação dos trabalhos de digichocolate, com as respectivas fotografias durante a exploração do chocolate, que levava os pais a questionarem-se se o material usado seria mesmo chocolate. Estes trabalhos ao serem colocados nas paredes, leva a que muitos pais

permaneçam mais tempo na sala, falem com a equipa educativa e se criem momentos de conversa que, permitem trocar ideias sobre as crianças e sobre aquilo que é realizado durante o dia dentro da sala.

Relativamente à interacção com a comunidade, apesar de não ter sido possível a ocorrência deste contacto tantas vezes como o desejado, este ocorreu sempre que houve oportunidade.

Um exemplo deste contacto foi as saídas à Praça do Giraldo, tanto para o passeio, como para o desfile de Carnaval¹⁴. Nestas saídas as crianças contactaram com tudo o que rodeia a instituição e com a própria comunidade envolvente, que no caso do desfile de Carnaval saiu à rua para ver as crianças desfilar.

Relativamente à sala de Jardim de Infância, os pais eram frequentemente envolvidos no dia-a-dia das crianças, participando em actividades, ou ainda, indo à sala para conversar com a equipa educativa. Era frequente observar-se pais a entrar na sala e a permanecer lá, a falar quer com as crianças, quer com os adultos presentes na sala. Os assuntos que se falavam tanto eram ligados directamente às crianças, como também ao trabalho desenvolvido na sala. Por exemplo, no início dos projectos era frequente os pais perguntarem informações que os esclarecessem melhor daquilo que estávamos a fazer. Estes encontravam-se sempre disponíveis para participar na vida dos seus filhos dentro da sala, mas também para participar em dias como, o dia da mãe, dia da família, festas de Natal, festa de fim de ano, entre outras datas. A presença dos pais nestes dias revela grande disponibilidade para participar na vida dos seus filhos dentro da sala, o que é bastante interessante tendo em conta que todos os pais trabalhavam.

Por exemplo, na festa da família observei que os pais de uma criança não conseguiram ir juntos, no entanto, isso não fez com que deixassem de ir, ambos estiveram presentes, mas em momentos diferentes do dia. Isto revela que o empenho dos pais em tentar estar o mais perto possível da vida dos seus filhos era bastante grande, apesar dos impedimentos e constrangimentos que a vida podia proporcionar e das suas dificuldades em gerir o seu tempo. A grande ligação que os pais tinham com toda a equipa educativa era o grande contributo para a boa relação que se verificava.

Durante a PES na sala de Jardim de Infância a família foi envolvida no trabalho desenvolvido na sala com bastante regularidade. Sempre que foi iniciado um projecto,

¹⁴ Passeio com o grupo pelo Centro Histórico da Cidade de Évora.

os pais eram informados do seu início através de uma informação que era escrita com a colaboração das crianças, onde especificava o que iríamos fazer e onde pedíamos a ajuda dos pais (tanto com material informativo, ou com qualquer outro tipo de apoio). Para além destas informações, na porta foram sempre colocadas informações relativas a trabalhos em desenvolvimento. Alguns pais demonstraram de tal forma interesse que levaram livros para a sala e conversavam sobre os projectos no momento de chegada à sala. Outra participação activa dos pais ocorreu no projecto “Como se fazem as casas” onde cada criança fez a planta da sua casa com a ajuda dos pais. Também quando inserimos a área das ciências foi pedida a colaboração dos pais, ao que muitos responderam positivamente, levando material para a sala e possibilitando às crianças ter material que não teriam acesso com tanta facilidade caso os pais não tivessem ajudado.

Apesar de este contacto com a família já ser promovido com bastante frequência na instituição, penso que consegui criar uma relação de empatia com os pais, aumentando a sua participação nos trabalhos desenvolvidos na sala.

Também com a comunidade existia uma grande relação de cooperação e participação, que ocorria tanto através de projectos, como na participação em outro tipo de actividades. Esta participação ocorria em projectos que eram promovidos pela comunidade para as crianças, como era o caso das actividades promovidas pela Câmara Municipal e pela Biblioteca, que as crianças frequentavam bastantes vezes, devido ao projecto “Hábitos de Leitura” em que estavam envolvidas.

Para além destes momentos de contacto, também eram promovidos outros, que surgiam a partir de trabalhos ou na realização de projectos. Um exemplo disso foi também no projecto “Como se fazem as casas”, onde se verificou grande interacção com a comunidade envolvente, tanto quando andámos pela rua a ver tipos de casas, como também noutras saídas, por exemplo, como a compra do barro. Também contactámos com a comunidade em diversas situações, por exemplo, em idas à Biblioteca Pública, ao Museu, ao Teatro, ou nos espectáculos de marionetas (Bienal Internacional de Marionetas de Évora).

4.6 Os processos reflexivos que suportam a acção no contexto:

Ao longo da PES foram vários os processos que suportaram e apoiaram a PES, no entanto, em seguida serão explicitados apenas dois deles. O primeiro é relativo aos diários dos Educadores, que incluía um processo descritivo, reflexivo e ao mesmo

tempo projectivo. O outro processo abordado é o Perfil de Implementação do Programa (PIP), que permitiu fazer uma avaliação do ambiente de Jardim de Infância e a partir desta avaliação dirigir a minha prática para aspectos específicos.

4.6.1 Os Diários de Educador: descrição, reflexão e projecção

Os diários dos educadores consistem numa descrição pormenorizada de situações ocorridas durante a PES, reflectindo-se acerca delas e posteriormente podem fazer-se projecções que passam por uma previsão de situações ou trabalhos, tendo em conta a situação descrita e reflectida.

Ao longo da PES estes diários tiveram uma grande componente avaliativa da prática, permitindo reflectir sobre situações que durante a acção educativa demonstraram ser importantes quer para a criança, quer para o próprio adulto. A descrição de uma situação por si só já implica reflexão, porque revê-se aquilo que a criança/adulto fez, aquilo que se pensou e imediatamente surgem logo ideias de como poderia ter sido evitado, sobre melhores formas de actuar naquela situação e isto, para além de reflexão também já é uma projecção daquilo que poderá acontecer no futuro. A projecção também pode ocorrer quando, através da observação ou contacto directo com as crianças se detecta algum interesse ou até necessidade e aí pode ocorrer a projecção de um determinado trabalho ou brincadeira que possa responder especificamente àquela criança e intervir junto dela. Ou seja, surgem propostas emergentes a partir daquilo que foi observado.

Muitos dos diários realizados durante a PES incidiam especificamente sobre situações de contacto directo com as crianças, que levavam a uma reflexão mais aprofundada ou por exemplo, a reflexão acerca da forma como as crianças reagiam às propostas que lhes eram feitas, se se revelavam adequadas, se levou a que demonstrassem interesse, que competências lhes promoveu, de que forma poderia fazer aquela mesma proposta, mas variando em aspectos que não tenham corrido tão eficientemente. Esta fase já é caracterizada por uma projecção da prática no futuro.

Em seguida pode ler-se vários excertos de um diário, sendo o primeiro relativo à confecção de massa de cores.

Enquanto juntava os ingredientes, reparei que o Martim (2:9) pegou no copo onde estava o sal e encheu-o de farinha, que se encontrava dentro da tigela. Parece-me que, perante

*o interesse desta criança, surge a necessidade de disponibilizar para o grupo materiais, como copos e outro tipo de recipientes, que possam encher, por exemplo, de areia (...).*¹⁵

Neste excerto é bastante visível que a reflexão acerca de uma situação observada levou a que se projectasse a resposta a um interesse do Martim.

Primeiramente temos a descrição da situação, que embora breve permite perceber aquilo que estava a acontecer. Neste excerto em vez de uma reflexão, ocorreu uma projecção na prática de uma proposta emergente que surgiu a partir da observação de uma criança. Desta forma, fez-se um registo de uma observação que vai facilitar na planificação das semanas seguintes.

Em seguida pode ver-se um excerto de uma situação planeada anteriormente.

*Para o dia de hoje tinha alguns objectivos para o momento da exploração livre, para incentivar a exploração dos cubos, que até ao momento não tinha observado grande interesse por parte das crianças em explorá-los. Por isso mesmo, tirei os cubos para junto de mim e comecei a colocá-los em cima uns dos outros. O Henrique veio logo junto de mim, e começou a brincar com eles, indo buscar outros e colocando-os em cima da torre que eu fazia. Também o Martim se juntou a nós, mandando os cubos ao ar, como se fossem bolas. Este momento foi importante, para perceber que, por vezes as crianças não brincam tanto com alguns materiais, porque não vêem grandes potencialidades neles, mas se, as incentivarmos e lhes mostrarmos que brincar com eles pode ser divertido, elas começam também a explorá-los.*¹⁶

É notório que este excerto foi uma reflexão da forma como decorreu uma situação planeada anteriormente. Com o intuito de dar visibilidade a um material, foi planeada uma situação de exploração que incentivasse as crianças a brincar com o material, ao mesmo tempo que permitia que vissem as suas potencialidades. Ao reflectir sobre o momento da exploração, possibilitou a compreensão de como as crianças vêem os materiais e como se relacionam com eles no espaço da sala. Para além de que permitiu perceber que é em relação com os outros com quem temos uma relação significativa que nos sentimos predispostos a explorar o mundo.

Por último pode ler-se um excerto de um relatório semanal, onde é descrita uma situação de exploração por parte de uma criança.

¹⁵ Este excerto pertence ao relatório semanal de Prática de Ensino Supervisionada em Creche da semana de 9 a 11 de Março.

¹⁶ Este excerto pertence ao relatório semanal de Prática de Ensino Supervisionada em Creche da semana de 14 a 18 de Março.

Todas as crianças tiveram a sua forma particular de explorar os rolos e a tinta. O Miguel foi das crianças que mais se envolveu na pintura, permanecendo mais tempo a explorar. Ele inicialmente foi apenas explorando o rolo, depois passou pela experimentação das diferentes cores que eu tinha escolhido, quando se começou a envolver ainda mais, queria ser ele a colocar a tinta; durante este momento, deixei que ele o fizesse, apesar de ser com a minha ajuda, porque o frasco da tinta era grande, e portanto, difícil de agarrar. Após este momento, a sua exploração continuou, procurando pintar de formas variadas e ao mesmo tempo, recorrendo ao prato para ir buscar tinta. Num momento final, começou também a usar as mãos para pintar, colocando a mão no prato e depois no papel, espalhando também alguma da tinta que tinha pintado anteriormente com o rolo.¹⁷

Esta descrição permite perceber como ocorreu a exploração de um material novo, assim como, de que forma a proposta foi recebida pelas crianças.

Nem todos os diários contêm os três elementos, ou seja, a descrição, reflexão e projecção, no entanto, cada um destes elementos contribui de forma crucial para a intencionalização da prática, assim como para a própria reflexão. Anteriormente só foram referidos diários da valência de Creche, no entanto, também para Jardim de Infância foram realizados estes diários como forma de apoio à prática.

4.6.3 Perfil de implementação do Perfil (PIP) – High Scope

O PIP (anexo nº6) tal como foi referido antes, consiste num instrumento de observação e tem como objectivo principal avaliar a implementação do modelo curricular High Scope. Assim, e uma vez que este programa é implementado na sala de Jardim de Infância, faz todo o sentido usá-lo para avaliar a qualidade do contexto do ambiente da PES para poder de forma rigorosa e sistemática avaliar a minha intervenção e orientá-lo no sentido de a melhorar.

Este instrumento é constituído por quatro temas: Ambiente físico (10 itens), Rotina diária (5 itens), Interação adulto – criança (9 itens), e Interação Adulto – Adulto (6 itens), sendo na totalidade 30 itens.

Durante a investigação, o instrumento foi aplicado, preenchendo-se os itens na sua totalidade e depois, foram analisados e interpretados os resultados.

A escala de avaliação usada varia entre 1 a 5 pontos, onde, os níveis 1, 2 definem uma qualidade insuficiente, o nível 3 suficiente, o ponto 3.5 define a entrada na

¹⁷ Este excerto pertence ao relatório semanal de Prática de Ensino Supervisionada em Creche da semana de 28 de Março a 1 de Abril

qualidade, o nível 4 é considerado de qualidade e por fim, o nível 5 que é definido como qualidade elevada. Esta avaliação também foi complementada por algumas notas.

A recolha de dados foi realizada na sétima semana da PES na valência de Jardim de Infância, e tinha fundamentalmente o objectivo de avaliar a prática para perceber quais eram os aspectos em que deveria focar a minha acção, tanto no sentido de a melhorar, como para dirigi-la para aspectos ligados ao ambiente da sala, já que, o instrumento foi preenchido tendo como base o trabalho desenvolvido junto das crianças e na sala. Os itens correspondentes, por exemplo, ao trabalho da equipa educativa, foram respondidos com a maior exactidão possível, tendo em conta o que foi sendo observado ao longo da PES.

Recolha de dados

Após preencher todos itens da escala, são apresentados em seguida os resultados, fazendo a sua análise pormenorizada.

- Ambiente Físico

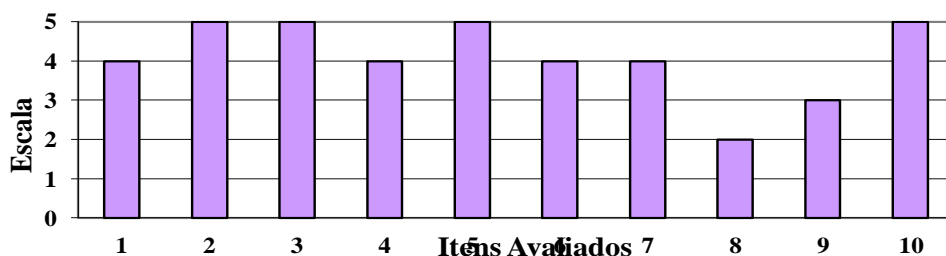


Gráfico 1: Ambiente Físico;

De acordo com os dados recolhidos, os itens relativos ao ambiente físico têm uma média de 4,1, o que é bastante positivo, tendo em conta que a escala de pontuação varia entre 1 e 5. Ao longo da PES já tinha constatado que a sala estava organizada para que as crianças tivessem acesso a um maior número de brinquedos/materiais, aumentando autonomia do próprio grupo.

Quando preenchi este instrumento a sala já tinha sofrido algumas mudanças, quer ao nível das áreas, quer da quantidade de materiais. Por exemplo, a Área das Ciências já tinha sido inserida na sala, a biblioteca também já tinha sofrido mudanças e até alguns brinquedos que as crianças não usavam foram retirados, dando visibilidade a outros. Com estas mudanças a sala ganhou mais espaço e ao mesmo tempo, ficou com áreas mais apelativas. Um dos itens que tem valor mais baixo é relativo ao equipamento dos grandes músculos. Anteriormente durante o preenchimento da Ecers (Escala de Avaliação do ambiente)¹⁸ já se tinha constatado isto e para tentar resolver esta ausência de material, planeava saídas, por exemplo, ao Parque Infantil onde as crianças têm possibilidade de trepar, empurrar e realizar outras habilidades que desenvolvam os grandes músculos. Estas saídas ocorriam frequentemente à quinta-feira, sendo lá que promovidas sessões de expressão motora num momento mais dirigido e antes um momento de exploração livre do espaço onde as crianças usufruíam do espaço e dos materiais. Na sala era mais difícil de conseguir colocar ao dispor das crianças este tipo de materiais, e o mesmo acontece no quintal. Neste último espaço, apesar de conter pneus, por si só não era suficiente para estimular o desenvolvimento dos grandes músculos, para além de, não responderem às necessidades de todas as crianças, ou seja, a quantidade existente não era suficiente para que, a maioria das crianças que frequentava o quintal tivesse possibilidade de brincar com um pneu.

Relativamente ao item 10, que é referente à existência na sala de materiais que desenvolvam consciência de diferenças, existem alguns na sala, como bonecos, livros e fotografias, no entanto, tendo em conta a variedade de materiais referido na escala, a sala poderia ter mais diversidade, possibilitando outro tipo de experiências.

Quanto à restante sala, penso que existem diversos materiais que permitem às crianças uma grande diversidade de exploração e também a interacção entre pares, que é fundamental, e que em muitas situações o próprio ambiente condiciona.

¹⁸ Este instrumento foi também preenchido durante a PES, no entanto não se verificou muito eficaz na avaliação dos diferentes aspectos do ambiente da sala, porque era muito abrangente, ao contrário do PIP, que é relativo ao próprio modelo seguido na sala.

- Rotina Diária

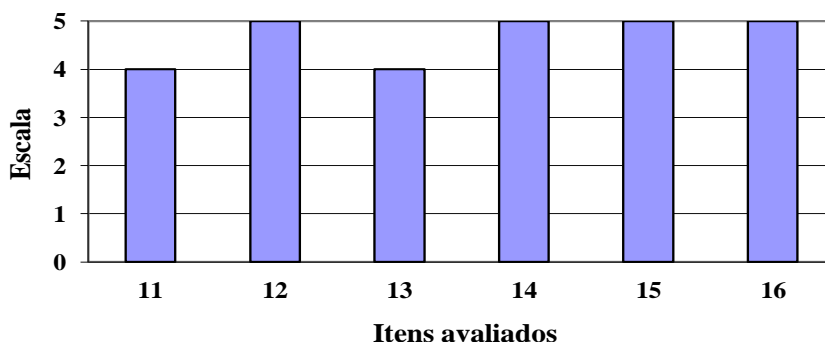


Gráfico 2: Rotina Diária

Após recolhidos os dados e construído o gráfico foi constatado que, ao nível da Rotina diária a sala apresentava um valor bastante elevado, apresentando uma média de 4,6. Ou seja, a grande maioria dos itens avaliados teve pontuação 5, o que mostra que, os diferentes momentos do dia foram distribuídos de forma igualitária, havendo assim um equilíbrio entre os tempos de pequeno e de grande grupo. E mais do que esta observação, é possível concluir que, a rotina vai de encontro com os princípios do modelo quanto à organização da rotina diária, e valoriza as necessidades individuais das crianças, assim como as suas ideias e interesses.

Por exemplo, relativamente ao item 14, ao longo da PES, um dos objectivos era tentar implementar o tempo de rever com mais consistência, de forma ao grupo ganhar cada vez mais competência para falar dos seus trabalhos e a recordar momentos anteriores, partilhando essas experiências, o que leva a que este item tenha pontuação máxima. Ao longo da prática também o tempo de planear e fazer começou a ser mais interiorizados pelas crianças que, compreendiam aquilo que podiam fazer em cada um. Para isto, foram várias as estratégias adoptadas, com o intuito de que o tempo de planear, fazer e rever começasse a fazer parte da rotina da sala e ao mesmo tempo, fossem tempos significativos para as crianças.

- Interacção Adulto-Criança

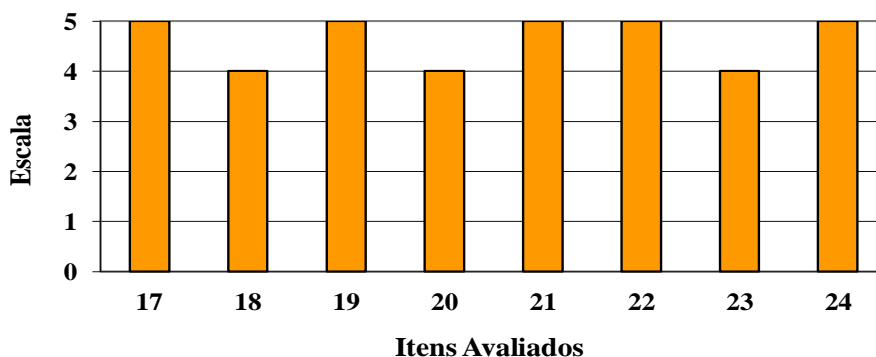


Gráfico 3: Interacção Adulto-Criança

De acordo com os dados recolhidos, os itens relativos à Interacção Adulto-Criança apresentam uma média de 4,5. Tal como se pode observar no gráfico, não existem itens que a avaliação seja inferior a 4, o que é bastante positivo tendo em conta que a interacção entre as crianças e os adultos na sala são essenciais para criar relações de confiança, ao mesmo tempo que encoraja as crianças a terem iniciativa.

Durante a PES a interacção entre adulto e crianças era visível em todos os momentos da rotina diária. Por exemplo, enquanto uma criança fazia um desenho, a conversa que poderia surgir em volta desse desenho permitia à criança descrever aquilo que estava a fazer, ao mesmo tempo que poderia ter ideias novas. Desta forma, eram usadas estratégias que incentivassem a criança a comunicar, e a alargar a sua comunicação. E isto também ocorria durante brincadeiras, participando nelas e interagindo da mesma forma que qualquer outra criança interagia, ao mesmo tempo que,

Outro aspecto a salientar é o facto de na sala haver grande equilíbrio entre a fala das crianças e dos adultos, verificando-se a participação de ambos em conversas, por exemplo, individualmente ou em tempos de grande ou pequeno grupo. As crianças eram incentivadas a resolver os seus próprios problemas e conflitos, sendo encorajadas a ter iniciativa.

A interacção adulto-criança foi um dos grandes princípios orientadores na PES, porque era um aspecto que permitia construir um sentimento de confiança nas crianças,

ao mesmo tempo que, era a forma de compreendê-las e perceber os seus interesses e necessidades.

- Interacção Adulto-Adulto

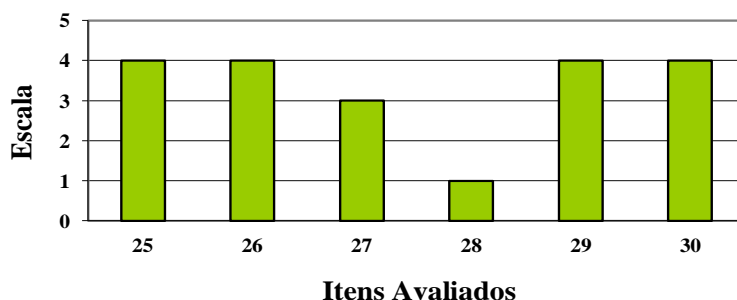


Gráfico 4: Interacção Adulto-Adulto;

Após analisar o gráfico relativo à interacção adulto-adulto, pode-se concluir que, os itens avaliados tiveram uma média de 3,3. Tendo em conta que existe uma grande discrepância entre a média destes itens e dos anteriores, será importante reflectir acerca destes dados.

O facto de estes itens conterem elementos de avaliação e planeamento, leva a que a média não seja tão alta como nos itens dos gráficos anteriores porque, não foram usados instrumentos de avaliação como o COR e sobretudo, por também conter itens que são relativos não só a PES, como também à prática da própria Educadora Cooperante.

Relativamente ao COR, este instrumento não é usado na sala pela Educadora, nem durante a PES, apesar de ser um instrumento bastante fiável para compreender as competências das crianças nas diferentes áreas e baseada nas experiências chave. Em substituição a este instrumento durante a PES foram usadas as Metas de Aprendizagem que, organizam as competências das crianças por áreas.

Por exemplo, relativamente ao item 26, o planeamento era realizado em conjunto com a Educadora cooperante, no entanto, apesar de existirem conversas acerca das crianças e das observações realizadas ao longo do dia, não ocorriam reuniões diárias de planeamento, durante a PES, nem antes.

Em baixo é avaliada a qualidade do contexto, fazendo-se uma média total dos itens e consecutivamente da qualidade do ambiente da sala.

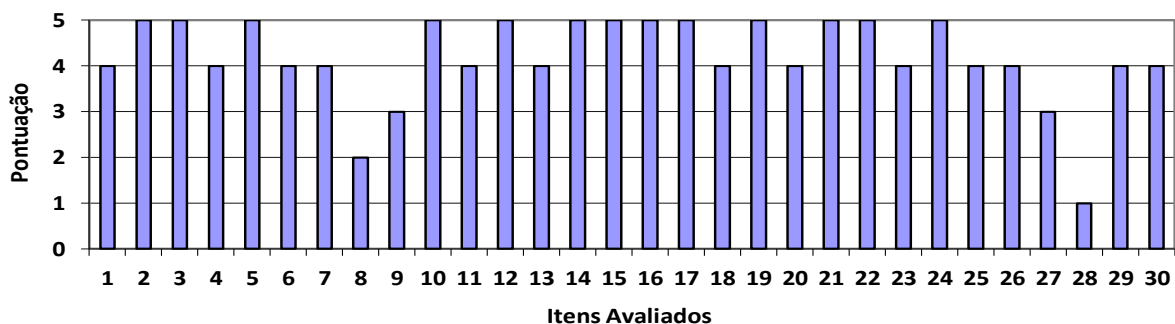


Gráfico 5: Total de resultados obtidos;

A média relativamente a todos os itens é de 4,2, o que mostra que o ambiente da sala se encontra dentro dos referenciais do modelo High Scope, relativamente à qualidade, quer das interações, como do material e da própria rotina. Tudo isto influenciava positivamente a qualidade das aprendizagens e o nível de competências que as crianças alcançavam.

O uso deste instrumento permitiu ter uma visão de vários aspectos relacionados com a prática, possibilitando avaliá-la e ver quais eram os aspectos que poderiam ser melhorados, quer a nível de material, quer de relações adulto-criança/adulto-adulto.

Considerações finais

A prática de ensino supervisionada para além de desenvolver em nós, mestrandos, diversos saberes relacionados com a acção educativa, também promoveu o desenvolvimento e crescimento pessoal, que contribuiu em muito para a própria formação, enquanto futuros profissionais.

Este relatório mostrou todo o trabalho desenvolvido ao longo do mestrado, assim como, o conhecimento que foi adquirido ao longo da prática. Foi evidente o desenvolvimento que ocorreu ao nível dos saberes, que contribuíram em muito para que a prática fosse também significativa para ambos os grupos de crianças.

O início da PES foi marcado com alguma insegurança, no entanto, a convivência com as crianças e com todos os adultos envolvidos no processo de aprendizagem permitiram que esta insegurança desse lugar a uma futura profissional mais segura e confiante do seu trabalho.

Esta confiança também foi conseguida com o apoio de toda a equipa educativa envolvida, que apoiaram e confiaram no trabalho que foi desenvolvido, ao mesmo tempo que, sempre que algo corria menos bem, ajudavam a corrigir os erros e a trabalhá-los. A vivência destas experiências permitiu que crescesse com os erros cometidos e não os encarasse como situações pouco importantes e desprovidas de aprendizagem.

Em ambas as valências a prática possibilitou a realização de aprendizagens essenciais para o processo de intervenção. A teoria desempenhou um papel muito importante para a prática, ajudando a reflectir acerca de tudo o que ocorre em redor do grupo de crianças, assim como da melhor forma de intervir junto delas.

A prática foi muito importante para conhecer muitas das características das crianças, assim como também para aprender que, crianças mais pequenas aprendem na interacção com o meio e explorando com todo o seu corpo, passando por experiências directas sobre objectos, pessoas e seres vivos. Juntando-se a isto, o contributo da interacção e da comunicação com os adultos da sala era essencial para compreenderem aquilo que exploravam. Sem isto as crianças não tinham possibilidade de construir os pilares que suportarão muitas das aprendizagens que realizarão no futuro. Ao compreender como se processa a aprendizagem das crianças, também a acção era mais intencionalizada, havendo propostas adequadas às características das crianças e possibilitando-lhes vivências e experiências significativas.

Uma das aprendizagens realizadas por mim durante este tempo foi que muitos materiais novos não são necessários ser “apresentados” ao grupo, o facto de serem objectos novos na sala, por si só, farão com que as crianças sintam interesse e que os explorem com todos os seus sentidos.

Também a interacção com as crianças se tornou mais espontânea e natural ao longo da PES e foi isto que estabeleceu um clima de grande apoio e confiança que permitiu às crianças o desenvolvimento das suas competências.

Foi evidente que a presença do modelo curricular High Scope contribuiu em muito para a organização da prática e da acção educativa, porque foi um suporte para organização quer do espaço, do tempo e sobretudo, do tipo de aprendizagens que deveriam ser promovidas.

O facto de ter onde apoiar a minha prática foi bastante importante tanto ao nível do planeamento, como de todos os princípios envolvidos na acção educativa. Como me identifico com a maioria dos princípios do modelo, isto também terá implicações para a minha vida profissional no futuro, que será em muito baseada nesta forma de trabalhar, onde as crianças têm um papel primordial na sua aprendizagem, seguindo sempre os seus interesses e onde a Educadora tem principalmente a função de apoiar as suas iniciativas e ao mesmo tempo fazendo propostas que promovam aprendizagens significativas e que dêem resposta aos interesses e necessidades do grupo. Desta forma esforcei-me para compreender a sua metodologia e conseguir colocar em prática muitos dos seus pressupostos. A metodologia de projecto também foi uma forma de trabalho que revelou ser bastante importante no processo de aprendizagem das crianças, mostrando que, quando inserida no currículo promove o desenvolvimento de diversas competências e saberes.

Ao longo da PES o trabalho com as famílias e comunidade foi privilegiado, porque penso ser um contributo para o pleno desenvolvimento das crianças. O facto de a família estar envolvida contribui em muito para o bem-estar das crianças, ao mesmo tempo que a comunidade desempenha um papel essencial, porque é o espaço onde as crianças estão inseridas e por isso, é fundamental que conheçam as suas características e que participem activamente nos seus costumes e tradições.

Bibliografia

Afonso, N., (2008). Políticas Públicas da educação das crianças dos 0 aos 12 anos in *Relatório do Estudo “A Educação das Crianças dps 0 aos 12 anos”*.

Chaveiro, A. (2010 / 2011). *Projecto curricular de sala (sala de Jardim-de-Infância)*, Centro de Actividade Infantil - Évora.

Davis, J., Gardner, H., (2010). Um retrato cognitivo-desenvolvimentalista da criança como artista in Spodek, B. (org.), *Manual de investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2ª edição.

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto, *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*.

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto, *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1º ciclo do ensino básico*.

Dicionário da Língua Portuguesa (1999). Porto: Porto Editora.

Fisher, J., (2005). A relação entre o Planeamento e a Avaliação in Siraj-Blatchford, I. (coord.). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores.

Folque, M., (1990) “As rotinas no Jardim de Infância” – *Projecto de acção Pedagógica do Curso de Formação Pós-básica para Educadores de Infância*. ESEIMU.

Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In: Formosinho, J. (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora, 3ª edição.

Forneiro, L., (1998). A organização dos Espaços na Educação Infantil In Zabala, M. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Godinho, F., (2011 - 2012). *Projecto educativo*. Centro de Actividade Infantil – Évora.

Hohmann, M., Weikart, D., (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

I.S.S. (2005). *Manual dos Processos Chave: Creche* (2ª Edição).

Gomes, M. (2011). *Dossier de Prática de Ensino Supervisionada: 1º Semestre*, Évora.

Gomes, M. (2011). *Dossier de Prática de Ensino Supervisionada: 2º Semestre*, Évora.

Ministério da Educação (2007). *Orientações Curriculares para a Educadores de Infância*. Col. Educação Pré-Escolar, nº 1. DEP-GEDEPE. Lisboa. Editorial M.E..

Katz, L., Chard, S., (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Fundação Caloust Gulbenkian.

Leite, E., Malpique, M., Santos, M., (1989). Trabalho de projecto 1. Aprender por projectos centrados em problemas. Porto: Edições Afrontamento.

Pellegrini, A., Boyd, B., (2010). O papel do Jogo no desenvolvimento da criança e na educação da infância: questões de definição e função in *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Post, J., & Hohmann, M., (2007). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rocha, M., Couceiro, M., Madeira, M., (1996). Creche (Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento). Direcção-Geral da Acção Social – Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação.

Silva, M. (1998). Projectos em Educação Pré-escolar in *Ministério da Educação, Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: editorial M. E..

Sim Sim, I., Silva, A. C., Nunes. C., (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Siraj-Blatchford, J., (2005). Design, Tecnologia e o uso de Computadores na Educação de Infância Siraj-Blatchford, I. (coord.). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores.

Torrado, P. (2010/2011). *Projecto curricular de sala (sala de Jardim-de-Infância)*, Centro de Actividade Infantil - Évora.

Anexo nº 1 - Caracterização do grupo de Creche baseada nos itens do Perfil de Desenvolvimento individual da Criança (dos 18 aos 35 meses)

A criança é competente ao nível pessoal e social:

- Auto-conhecimento: todas as crianças do grupo no final da PES já se reconheciam perante um espelho ou a sua fotografia; sete crianças do grupo já usavam o seu nome e o de pessoas familiares. O F. M., por exemplo, dizia com frequência o nome dos irmãos.

- Auto-conceito: algumas crianças já demonstravam perceber quando estavam a ser observadas, mudando de comportamento quando se apercebiam dessa observação; quatro crianças do grupo já agiam como se fossem capazes de fazer tudo, sem necessitar de ajuda de outrem;

- Interacção com os adultos: durante a PES grande parte do grupo já mostrava grande independência durante brincadeiras individuais ou a pares; todas as crianças usavam gestos ou palavras para chamar a Educadora, notando-se até com mais frequência nas crianças que já falavam; em muitas actividades já demonstravam responder a orientações dos adultos. Em certas situações procuravam um adulto apenas para estar por perto, isto verificava-se, por exemplo, em situações em que se sentiam mais desprotegidas, procurando o carinho do adulto.

- Interacção com pares: algumas crianças já brincavam com bastante frequência com pares, envolvendo-se em actividades de exploração a pares ou em pequenos grupos. As crianças (principalmente as mais velhas do grupo) já demonstravam preocupação por outras; em brincadeiras, algumas das crianças mais velhas do grupo também já imitavam actividades da vida diária de adultos que são próximos de si.

- Auto-regulação: as crianças quando lhes era pedido, realizavam tarefas da sua vida diária, como o arrumar antes de almoço; ao longo da PES foi evidente que esta competência foi desenvolvida, começando a ser interiorizado pelas crianças que, antes de almoçarem, todos os brinquedos eram arrumados. O desenvolvimento desta competência deve-se ao facto de todos os dias o momento de arrumar ser vivenciado por todas as crianças, promovendo-se a separação em tipos de brinquedos (classificação).

- Aceitação da diferença: durante a PES, as crianças mais velhas do grupo, como por exemplo, o F. M. e o P. já entendiam que existem pessoas diferentes. Um exemplo disto mesmo era a forma de tratamento do S. que é uma criança do grupo que é hemofílico. O sentimento de cuidado era bastante visível nas interações entre estas crianças, não se verificando distinção entre comportamentos que envolvessem esta criança.

- Compreensão da Linguagem: todo o grupo já compreendia pedidos que lhe fosse feitos, mesmo que implicasse a realização de algo; por exemplo, o G. e o F. T., que ainda não falavam, já identificavam e apontavam para pessoas, objectos, ou brinquedos;

- Expressão da Linguagem: ao longo da PES foi notório a evolução quanto à linguagem e vocabulário usado pelas crianças, e isso reflectia-se no seu dia-a-dia, onde as crianças usavam vocabulário novo para fazer pedidos ou até, em reacção a algo que vissem; apenas uma parte do grupo já combinava palavras, construindo frases simples; sendo estas crianças também capazes de fazer perguntas simples, e até de responder; um exemplo disto era o P. que fazia várias vezes referências ao nome dos seus brinquedos dizendo “*o burro do P.!*”.

A criança é um aprendiz efectivo:

- Interesse em aprender: no final da PES todas as crianças do grupo já exploravam de forma bastante independente os brinquedos ou o ambiente em seu redor; demonstravam interesse em explorar materiais novos; um exemplo disto foi a exploração de instrumentos musicais e de jogos de mesa, que foram intensivamente explorados pelo grupo durante brincadeiras livres na sala.

- Competências cognitivas: parte do grupo já era capaz de construir puzzles simples, e usar objectos familiares de forma combinada, como é o caso de um prato e de uma colher; isto verificava-se principalmente durante as refeições.

- Conceito de número: durante a PES grande parte do grupo já imitava canções quando cantadas na sala ou até lengalengas com mais ritmo; algumas crianças do grupo já identificam o 1, o 2, e o 3 em situações do dia-a-dia e em brincadeiras. Isto ocorria, por exemplo, quando falávamos acerca de animais e perguntava “*São duas galinhas?*”

algumas das crianças mais velhas (F. M., P. e L.) já conseguiam perceber que, afinal era apenas uma galinha, contrariando a minha afirmação.

- Medida, Ordem e Tempo: as crianças mostravam grande interesse por encher e esvaziar; este tipo de competência era visível, por exemplo, quando algumas crianças colocavam os brinquedos dentro de um cesto e logo em seguida, voltavam a esvaziá-lo, repetindo este procedimento; todo o grupo já demonstrava compreender que o dia tem uma sequência de acontecimentos que se repetiam, como é o caso da sesta ou o tempo de ir para casa;

- Conceitos de Matemática: algumas crianças (F. M., M., L., H.) já combinavam formas simples; também já colocam em linha os legos ou outros brinquedos; as crianças mais velhas do grupo já classificavam e organizavam os objectos; esta competência verificava-se no arrumar dos brinquedos da sala em cestos, onde os legos eram separados das loiças do faz-de-conta e das bolas.

- Competências de Leitura: algumas crianças já identificavam com grande facilidade o nome de objectos ou acções de livros e outros símbolos que lhes sejam familiares. Quando ouviam histórias, algumas crianças já conseguem memorizar frases curtas;

- Interesse em livros e outros materiais escritos: um grupo de crianças em situações mais dirigidas explorava livros, folheando-os à medida que ia vendo cada página. Este folhear ocorria aleatoriamente, não seguindo a ordem correcta; era evidente que as crianças percebiam que, o livro tinha uma posição correcta, e isto era facilitado quando o livro continha imagens que as crianças reconheciam, e por isso mesmo, colocavam o livro de maneira a poder vê-las correctamente.

Escrita: todo o grupo já fazia rabiscos com lápis de cor e de cera; esta competência foi-se revelando ao longo da PES, após o fornecimento de material como os lápis de cor, de cera e canetas.

A criança demonstra competências físicas e motoras:

- Motricidade Global: todas as crianças demonstraram ao longo da PES grandes evoluções nas capacidades motoras, sendo todas capazes de andar sozinhas; algumas crianças já tinham mais facilidade em subir e descer escadas, agarrando-se ao corrimão.

Todas as crianças sabiam tirar os sapatos dos pés; quanto ao calçar o sapato, algumas crianças também já o faziam, no entanto, esta competência também dependia do tipo de sapato da criança e da sua facilidade em calçar; algumas crianças do grupo já apanhavam bolas, segurando-a contra si e agarrando-as com ambas as mãos; esta competência verificava-se frequentemente em brincadeiras na sala, com bolas.

- Competências motoras finas: todas as crianças do grupo andavam nos triciclos usando os pedais, mas na maioria das vezes, andavam neles empurrando-se com os pés; todo o grupo já usava pincéis, uns com maior facilidade que outros; algumas crianças do grupo já faziam estruturas com blocos ou outros objectos; um exemplo disto era o caso das torres construídas com os cubos de esponja; todas as crianças já seguravam com as mãos objectos, como por exemplo, o seu copo individual onde bebiam água, em alguns casos, usavam apenas uma mão para o agarrar. Por exemplo, o H. gostava bastante de bolas e conseguia fazer batimentos com a mão, como batimentos de basketball.

A criança está em segurança e com saúde:

- Hábitos saudáveis: algumas crianças do grupo já lavavam as suas mãos sozinhas; as crianças por vezes experimentavam novos alimentos, mas a aceitação variava consoante o tipo de alimento;

- Comportamentos de segurança: grande parte do grupo já prestava atenção a instruções de segurança, principalmente quando se descia escadas ou se andava na rua;

Anexo nº 2 - Análise das características do grupo, tendo em conta a Metas de Aprendizagem:

Formação Pessoal e Social

Domínio: Identidade / Auto-estima - Todas as crianças do grupo identificavam as suas características individuais, distinguindo as características individuais de outras crianças. Reconheciam-se como pertencentes ao grupo e percebiam que estavam inseridas na comunidade, assim como, que pertenciam a uma família, conseguindo até distinguir diferentes laços familiares. As crianças já revelavam as suas emoções, mostrando se estavam felizes, tristes, desanimadas, desiludidas, etc., assim como as suas necessidades. Notei que o grupo sentia grande à vontade em experimentar actividades novas e ir mais além nelas, demonstrando confiança nas coisas que fazia, mas também em situações de conversas em grande grupo ou até com outras pessoas. Isto não se aplicava em todas as crianças, havendo algumas excepções de crianças que, não demonstravam tanta confiança em falar perante o grupo ou pessoas desconhecidas.

Domínio: Independência / Autonomia - Grande parte do grupo já revelava bastante independência e autonomia nas tarefas do dia-a-dia, assim como conhecia os cuidados de higiene e saúde, compreendendo que tudo tem uma razão (por exemplo, percebiam que o lavar dos dentes é essencial para que os dentes sejam saudáveis). Em algumas tarefas, como o atar dos sapatos, muitas das crianças do grupo ainda não o conseguiam fazer, no entanto, eram auxiliadas por outras (por exemplo, pelo A.) que já tinham desenvolvido esta competência. Quanto a outras tarefas simples, como em idas à casa de banho, beber água, utilização adequada dos talheres, todo o grupo o fazia com grande agilidade.

Todas as crianças reconheciam a rotina diária, percebendo que, o dia tinha momentos que se repetiam sempre. Por exemplo, ao longo do estágio, grande parte do grupo sabia distinguir quando se fazia o tempo de planear, de fazer e rever, assim como o almoço, o lanche e a sesta, para o caso do M., percebendo a função de cada um destes momentos. A existência de um quadro de tarefas ajudava as crianças a organizarem-se, encarregando-se com grande responsabilidade da respectiva tarefa que tinha de cumprir. Quanto à escolha de actividades que pretendia desenvolver, grande parte do grupo já revelava ser capaz de ver a grande variedade de trabalhos/brincadeiras que poderia

fazer; notei alguma dificuldade em algumas crianças (isto acontecia com as crianças mais novas, como o M., o G. S., ou o S.), por exemplo, em arranjar os materiais necessários para concretizar actividades de expressão plástica, restringindo-se apenas ao que outras crianças usavam. Por exemplo, na área das ciências, as crianças já revelavam grande autonomia e capacidade de escolherem o que queriam fazer, assim como, em arranjar material para a concretização daquilo que pensaram e escolheram fazer. Relativamente ao empenhamento das crianças naquilo que faziam, este variava muito, dependendo daquilo da actividade em questão. Por exemplo, ao longo do estágio observei que o M. não se interessava pelos trabalhos que se encontrava a desenvolver, e trocava diversas vezes de área, revelando apenas empenho em brincadeiras na área da casinha ou das construções. Foi por isso importante intervir, fazendo o M. compreender que, era importante também ir para outras áreas e sobretudo, experimentar fazer outras brincadeiras e não estar sempre a trocar de área.

Todo o grupo revelava grande curiosidade pelo mundo que o rodeia, questionando-se sobre as coisas. Por exemplo, observei isso no decorrer dos projectos, onde as crianças procuravam saber mais, e foram revelando cada vez mais interesse. Grande parte das crianças já revelava competências em manifestar as sua opinião e crítica, assim como, grande competência para resolução de problemas que vão surgindo, discutindo formas de resolução.

Domínio: Cooperação - Todas as crianças já demonstravam saber partilhar. Só em algumas situações notei que ocorreram conflitos que surgiram a partir de situações em que não houve partilha de brinquedos; relativamente a materiais, notei nas crianças grande capacidade para partilhar umas com as outras tudo o que tinham disponível e isso era bastante visível, por exemplo, na área das ciências quando duas crianças se encontravam a fazer experiências, usando os mesmos materiais e dividindo os que tinham disponíveis.

Quanto a regras de convivência, as crianças demonstravam comportamentos de apoio e ajuda, e de capacidade de esperar pela sua vez em momentos de conversa em grande ou pequeno grupo. Ao longo do tempo notei que esta competência foi-se desenvolvendo, e que as crianças percebiam que, sempre que precisavam falar tinham de colocar o dedo no ar, esperando que outras crianças acabassem de falar. Esta

competência era bastante evidente nos tempos de grande grupo, onde as crianças precisavam respeitar a vez de outras crianças falar.

Tanto nos tempos de pequeno, como de grande grupo, todas as crianças colaboravam com grande entusiasmo no que era proposto, mostrando também competências para falar de comportamentos, acções e trabalhos seus e dos colegas. Isto ocorria principalmente no tempo de rever, onde as crianças partilhavam trabalhos que tinham realizado durante o tempo de fazer, mas também conversavam sobre comportamentos que tenham provocado situações de conflito.

Domínio: Convivência Democrática / Cidadania - As crianças já demonstravam regras de convivência em grupo e percebiam a razão da sua existência. Na resolução de conflitos, através do diálogo as crianças acabavam por perceber as razões que as levaram a ter determinada atitude e comportamento, demonstrando respeito por opiniões diferentes da sua, assim como, respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões culturais e valores diferentes dos seus. Por exemplo, o P. F. seguia uma religião diferente do restante grupo, mas esta criança respeitava todas as outras, assim como, as outras a respeitavam a si relativamente às suas crenças. O grupo já tinha interiorizado atitudes e comportamentos de conservação da natureza, assim como, respeito pelo ambiente, realizando várias práticas que demonstravam isso mesmo. O facto de a Instituição ser uma “eco-escola” contribuiu em muito para que isto esteja enraizado na cultura as crianças.

Domínio: Solidariedade / Respeito pela Diferença - Tal como foi referido, as crianças identificavam a diversidade de características de outras pessoas e do grupo, manifestando sempre grande respeito por diferenças que houvesse tanto ao nível físico, de capacidades, de género, etnia, cultura e até de religião. Foi possível observar isto, por exemplo, no quintal onde por vezes estava uma criança com alguns problemas ao nível da motricidade, e no entanto, não ocorriam comentários ofensivos, nem nada que diferenciasses a criança das outras. O grupo revelava também capacidade para perceber que, tanto os rapazes como as raparigas podiam fazer a mesma coisa, não fazendo distinção entre aquilo que o homem ou a mulher deve ou não fazer.

Conhecimento do Mundo

Domínio: Localização no Espaço e no Tempo – Todo o grupo já usava expressões espaciais, partindo da sua perspectiva de observador como por exemplo, “em cima de”, “atrás de”. O grupo reconhecia diferentes espaços, fazendo a associação entre aquilo para que eram usados (em espaços mais complexos já era mais difícil, porque implicava ter um entendimento da actividade que lá se fazia). O grupo sabia que o cabeleireiro servia para ir cortar o cabelo e que, por exemplo, a padaria para comprar o pão. As crianças já reconheciam plantas, porque trabalharam com elas durante o projecto “Como se fazem as casas”, percebendo que cada divisão significa uma divisão da casa na realidade. Também demonstravam grande capacidade de observação de fotografias ou outros elementos reais, sendo capaz de confrontar a fotografia com a realidade. O trabalho em redor de fotografias ocorria bastante na realização dos registos de saídas, e foi evidente que o grupo mostrava grande capacidade de observação. Algumas crianças do grupo também já representavam lugares reais, ou até imaginários, conseguindo descrevê-los oralmente.

Ao longo da PES, percebi que, algumas crianças já eram capazes de descrever itinerários simples (casa-instituição), confundindo apenas alguns sítios ou ruas. Por exemplo, na visita à escola de São Mamede, o S., que mora lá perto, dizia que sabia o caminho, então, ao longo deste, foi ele que foi dando as indicações para onde havíamos de passar.

Todas as crianças já mostravam capacidade de distinção de unidades de tempo básicas, como dia e noite, manhã e tarde, conseguindo também ordenar sequências de diferentes momentos da sua rotina diária.

Domínio: Conhecimento do Ambiente Natural e Social - As crianças já identificavam elementos tanto do ambiente natural como social, percebendo até as diferenças entre o campo e a cidade, questionando-se acerca das coisas que observavam ou situações que ocorriam. Por exemplo, durante os tempos de grande grupo as crianças falavam de coisas/elementos que tinham visto na rua, mostrando também competências para estabelecer diferenças entre materiais e objectos. Por exemplo, as crianças assemelhavam com frequência que, o material com que tinham realizado a maquete na sala era o mesmo com que as maquetas observadas. O grupo também já distinguia bastante bem o material com que um objecto é construído. Isto foi visível na experiência da flutuação, em que falámos acerca do material com que era construído cada um dos

objectos que usámos. As crianças distinguiram, por exemplo, o plástico, a esferovite, a cortiça, etc.

Relativamente à compreensão de processos, algumas crianças já percebiam o que acontece, por exemplo, quando um cubo de gelo se encontra fora do congelador, ou até, o que acontece quando se mistura água ou areia. Este tipo de experiências era realizado ao longo do ano, o que possibilitava a sua compreensão.

Todas as crianças já eram capazes de se identificar, assim como, também dizer o nome de familiares mais próximos com quem conviviam frequentemente.

O grupo também já percebia que o ser vivo tem diferentes fases de desenvolvimento, começando por ser bebé, criança, adolescente, jovem, adulto, idoso, entendendo também que, todos os seres vivos morrem. Relativamente aos animais, o grupo também já percebia que existem diferenças entre eles quanto à forma como se movimentam, às características do seu corpo e também, quanto ao tipo de alimento que comem. Quanto às plantas, o grupo também mostrava perceber o processo de germinação. Na sala foram realizadas diversas experiências que permitiram ao grupo observar e compreender estes processos. As crianças também já identificavam algumas profissões. Por exemplo, com o projecto “Como se fazem as casas”, as crianças descobriram o que era um pintor ou um carpinteiro; notando-se que, para elas era mais fácil compreenderem profissões como o pedreiro, do que outras, como o engenheiro, por serem mais específicas, mas sobretudo por serem associadas a familiares.

Grande parte do grupo já distinguia situações reais de ficcionais, sendo capaz de falar sobre acontecimentos ou situações reais do presente e do passado. O G. S. e o M. ainda confundiam a realidade com o imaginário, no entanto, sendo elas as mais novas do grupo, ao longo do tempo começarão a fazer a distinção e a desenvolver esta competência. No conto das novidades isto era bem visível, notando-se que, algumas crianças já distinguiam acontecimentos que tinham ocorrido à mais tempo, com os que ocorreram, por exemplo, um dia antes e até quando falam de situações reais ou imaginárias.

Domínio: Dinamismo das Inter-Relações Natural-Social - Cada uma das crianças já se identificava como pertencente a uma família, distinguindo algumas relações de parentesco com familiares próximos.

A maioria das crianças do grupo também revelava já ter interiorizado a importância de separar os resíduos sólidos domésticos e de que existem diferentes

ecopontos (em diversas ocasiões foi constatado isto, onde as crianças colocavam o respectivo lixo no devido ecoponto).

Expressões

Domínio: Exp. Plástica - Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação:

- **Subdomínio: Produção e Criação** - O grupo representava as suas vivências individuais através de variados meios de expressão, que incluía a pintura, colagem, modelagem, etc. Também já demonstrava capacidade de criar objectos de diferentes materiais, formas e volumes.

Domínio: Exp. Plástica - Compreensão das Artes no Contexto

- **Subdomínio: Fruição e Contemplação** - As crianças já demonstravam competências ao nível da observação, descrevendo aquilo que observavam. Isto podia observar-se em situações como na ida ao museu, onde ao observarmos as pinturas que estavam na exposição, as crianças revelavam ter um olhar muito atento para os pormenores, descrevendo com exactidão aquilo que estava a observar.

Domínio: Exp. Plástica – Apropriação da Linguagem Elementar das Artes

- **Subdomínio: Fruição e Contemplação / Produção e Criação** – As crianças já faziam a representação da figura humana em diferentes momentos da vida quotidiana ou em histórias, usando por exemplo o desenho e a pintura. O L. por exemplo, numa pintura que fez, colocou uma figura humana deitada em cima de uma toalha, fazendo a sua representação na totalidade. Outras crianças representam-na de outras formas, de acordo com as suas competências.

Domínio: Exp. Plástica - Desenvolvimento da Criatividade

- **Subdomínio: Reflexão e Interpretação** - As crianças já falavam dos seus próprios trabalhos numa perspectiva mais descritiva e interpretativa. Algumas sentiam mais dificuldade nesta interpretação, mas quando estimulados e incentivados, falavam com mais facilidade.

Domínio: Exp. Dramática / Teatro - Desenvolvimento da Capacidade de Exp. e Comunicação:

- **Subdomínio: Experimentação e Criação / Fruição e Análise** - As crianças interagem frequentemente durante as suas brincadeiras de faz-de-conta, que tanto ocorriam na casinha, como também na área das construções. Por exemplo, durante uma brincadeira com fantoches, um grupo de quatro crianças interagiu de uma forma bastante positiva numa comunicação verba e não verbal entre si.

O grupo também revelava grandes competências de se exprimir com o corpo, representando diversas situações, ou estados de espírito.

Domínio: Exp. Dramática/Teatro - Desenvolvimento da Criatividade

- **Subdomínio: Experimentação e Criação / Fruição e Análise** - As crianças criam diversas situações de faz de conta pela sua própria iniciativa, inventando e experimentando bastantes personagens num espaço que elas próprias criaram. Isto ocorre principalmente na área da casinha.

Domínio: Exp. Dramática/Teatro - Compreensão das Artes no Contexto

- **Subdomínio: Experimentação e Criação / Fruição e Análise** - As crianças já eram capazes de fazer comentários sobre um espectáculo que assistiam, fazendo também a sua interpretação. Isto foi evidente após assistirmos ao teatro “Enquanto o meu cabelo crescia”; as crianças falaram sobre aquilo que tinham acabado de ver, interpretando e expressando o que pensavam acerca da peça.

Domínio: Exp. Dramática/Teatro- Aprop. da Linguagem Elementar da Exp. Dramática

- **Subdomínio: Experimentação e Criação / Fruição e Análise** – Grande parte do grupo era capazes de contar, recontar, inventar e recriar histórias e diálogos, expressando-os oralmente. O P. F. é um exemplo disto mesmo, mostrando grande competência para o conto de histórias baseando-se só nas ilustrações.

Domínio: Expressão Musical - Desenvolvimento da Capacidade de Exp. e Com.

- **Subdomínio: Interpretação e Comunicação** - As crianças usavam a voz, variando na altura (agudo, grave), intensidade (forte, fraco) e ritmo da palavra (texto ritmado).

Também cantavam canções recorrendo à memória, e seguindo a estrutura rítmica. As canções que cantavam eram variadas, alterando-se o texto, ritmo e melodia. Grande parte do grupo conseguia acompanhar canções com instrumentos musicais, assim como, de sincronizar o movimento do seu corpo com a intensidade de uma canção, adaptando-se a mudanças de intensidade. Isto era possível observar na aula de música, onde as crianças em roda mexiam o corpo de acordo com a altura e intensidade do som.

Domínio: Expressão Musical - Desenvolvimento da Criatividade

- **Subdomínio: Criação e Experimentação** - As crianças já eram capazes de improvisar ambientes sonoros para rimas, canções e sequências musicais, passando pela experimentação de diferentes instrumentos musicais ou de objectos sonoros.

Domínio: Expressão Musical - Apropriação da Linguagem Elementar da Música

- **Subdomínio: Percepção Sonora e Musical** – Todo o grupo reconheciam auditivamente diferentes sons, identificando se eram vocais ou corporais, ou ainda sons do meio ambiente, da natureza ou instrumentais.

Domínio: Expressão Musical - Compreensão das Artes no Contexto- Subdomínio:

Culturas Musicais nos Contextos - O grupo reconhecia auditivamente um repertório de canções que habitualmente cantava. Frequentemente, as crianças aprendiam outras acerca de efemérides, que acabavam por cantar sempre que queriam. Um exemplo foi a canção do Dia da Mãe que, após ter sido aprendida pelas crianças e cantada para as mães, passou a fazer parte do repertório de canções cantadas diariamente.

Domínio: Dança - Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação

- **Subdomínio: Comunicação e Interpretação** - As crianças já eram capazes de se movimentar e expressar de forma coordenada, utilizando o corpo no espaço, no tempo e com diferentes dinâmicas. Existia um grupo de crianças mais velhas que tinha mais facilidade em se movimentar de forma coordenada, as restantes crianças encontravam-se a desenvolver esta competência.

Domínio: Dança - Desenvolvimento da Criatividade - Subdomínio: Produção e Criação - As crianças utilizavam de diferentes modos as várias partes do corpo em exercícios ou canções.

Domínio: Dança - Apropriação da Linguagem Elementar da Dança

- **Subdomínio: Conhecimento e Vivência da Dança** - O grupo realizava movimentos, reagindo ao ritmo e intensidade das canções. Sendo capaz de improvisar situações de dança, de acordo com aquilo que ouviam.

Domínio: Dança - Compreensão das Artes no Contexto

- **Subdomínio: Fruição e Contemplação** – As crianças participavam em danças de grupo, sendo também capazes de descrever formas de movimento acerca de experiências diárias.

Domínio: Expressão Motora

- **Subdomínio: Deslocamentos e Equilíbrios** - Todas as crianças do grupo já realizavam percursos com diferentes tipos de habilidades motoras, como por exemplo, movimentar-se com o apoio das mãos e dos pés, saltar sobre obstáculos de alturas e comprimentos variados. Também isto foi verificado em sessões de expressão motora, onde foi proposto a realização de um percurso que envolvia saltos, deslocamentos e equilíbrios.

- **Subdomínio: Perícia e Manipulações** – Um grupo de crianças que frequentava aulas de desporto fora da Instituição tinham esta competência mais desenvolvida do que outras da sala, conseguindo lançar a bola com uma e com ambas as mãos. Também no receber da bola notava-se algumas diferenças; algumas crianças agarravam a bola assim que chegava a si, outras ainda não o faziam com tanta perícia. Todas as crianças eram capazes de pontapear uma bola, a precisão alterava-se de criança para criança, no entanto, todas mantinham o equilíbrio.

- **Subdomínio: Jogos** - Todo o grupo era capaz de jogar diversos tipos de jogos e de interiorizar as suas regras, cumprindo-as.

Linguagem Oral e Abordagem à escrita

Domínio: Consciência Fonológica - Grande parte das crianças do grupo já era capaz de produzir rimas, de segmentar silabicamente palavras, e de reconstruir palavras por agregação de sílabas. A maioria do grupo já identificava palavras que começam ou acabam na mesma sílaba e ainda de suprimir ou acrescentar sílabas a palavras. Sendo também capazes de isolar e contar palavras em frases. Estas competências estavam constantemente a ser desenvolvidas nos tempos de grande grupo onde se trabalhava em redor de rimas, adivinhas e histórias.

Domínio: Reconhecimento e Escrita de Palavras - Muitas crianças do grupo reconheciam palavras escritas do seu quotidiano (por exemplo, o A. e o T., assim como outras crianças destacavam-se pela sua grande competência no reconhecimento de palavras e na leitura), sabendo também onde é o início e o fim de uma palavra, conseguindo isolar uma letra numa palavra. Grande parte das crianças do grupo reconhece todas as letras do abecedário, sendo capazes de usar diversos instrumentos de escrita como o lápis e canetas. Do grupo, todas as crianças escreviam o seu nome a partir da memória.

Domínio: Conhecimento das Convenções Gráficas - Todas as crianças do grupo sabiam como pegar correctamente num livro. Algumas identificavam a capa, a contracapa e as guardas. Todas sabiam que a escrita e os desenhos transmitem informação. Grande parte do grupo conhecia o sentido direccional da escrita, atribuindo-lhe significado, assim como, também percebiam que as letras correspondem a sons, distinguindo as letras dos números. Isto era visível quando as crianças individualmente copiavam algo que estivesse escrito, ou em registos realizados em grande grupo, onde se lia em voz alta aquilo que se escrevia.

Através de ilustrações as crianças eram capazes de narrar acontecimentos. Todo o grupo usava o desenho, garatujas ou letras para diferentes fins; A maioria do grupo produzia letras maiúsculas. Mas era notório que, algumas crianças já sabiam distinguir letras minúsculas.

Domínio: Compreensão de Discursos Oraís e Interacção Verbal - Grande parte das crianças do grupo fazia perguntas (questionava para obter informação) e respondia,

percebendo a informação que lhe fora transmitida oralmente. Todo o grupo era capaz de relatar experiências e descrever acontecimentos. Era frequente à segunda-feira contarem as novidades do fim-de-semana e era notório que, as crianças já conseguiam falar acerca de experiências e acontecimentos anteriores. Algumas crianças já eram capazes de narrar histórias com a sequência correcta e de recontá-las após as ouvir. O trabalho em volta de histórias era constante, por isso, esta competência era frequentemente observada.

Grande parte das crianças do grupo já era capaz de descrever pessoas, objectos e acções, sendo capaz de partilhar informação oralmente de forma coerente. Assim como, já possuíam grande capacidade para alargar o capital lexical, fazendo a exploração do som e do significado das palavras. O grupo demonstrava grande competência a usar palavras que iam sendo aprendidas. Todas as crianças recitavam poemas, rimas e canções.

Domínio: Geometria e Medida – Grande parte do grupo contavam objectos com determinada propriedade, mostrando os resultados dessa contagem através de desenhos ou números. Isto verificava-se, por exemplo, quando contavam o número de crianças presentes na sala e depois, faziam a sua representação através de um número.

Todas as crianças do grupo utilizavam os nomes dos números em contextos familiares, mas só uma parte do grupo reconhecia os números como identificadores do número de objecto de um conjunto; partindo apenas da observação e sem contagem, reconheciam o número de objectos de um conjunto. Algumas crianças já usavam linguagem como “mais” ou “menos” em comparações entre dois números. Com excepção de três crianças (M., G. S. e G. B) que são as mais novas, o grupo contava com grande facilidade objectos e faz a correspondência ao número, usando os números pelo menos até 10. Os restantes conhecem, mas ainda confundem alguns. A partir dos números eram capazes de estabelecer algumas relações numéricas simples, percebendo que, na adição combina-se dois grupos e na subtracção retira-se uma quantidade ao grupo de objectos. Parte do grupo já era capaz de resolver problemas simples, recorrendo à contagem ou a outras formas como o desenho. Algumas crianças reconheciam o 5 como um número de referência, por ser o número de dedos da mão.

Domínio: Organização e Tratamento de Dados - Grande parte das crianças já eram capazes de identificar semelhanças e diferenças entre objectos, agrupando-os de acordo com diferentes critérios, ou seja, eram capazes de recolher dados. Estas competências, por exemplo, podiam ser observadas em brincadeiras na área das ciências ou dos jogos.

Tecnologias de Informação e Comunicação

Domínio: Informação – Algumas crianças já eram capazes de explorar livremente jogos no computador, usando como recurso programas previamente instalados.

Domínio: Comunicação – Grande parte das crianças do grupo já entendia as novas tecnologias com forma de comunicação, principalmente pelo facto de ver os pais em casa a comunicarem com outras pessoas através de computador. Esta competência apesar de não ser directamente observada na sala subentendia-se através de conversas com as crianças.

Domínio: Produção – Um pequeno grupo de crianças usava programas básicos de desenho, expressando-se através desta ferramenta. Estas competências não eram tão desenvolvidas tanto como as outras, porque as crianças não usavam o computador com tanta frequência como usam, por exemplo, materiais de expressão plástica.

Domínio: Segurança – Algumas crianças revelavam cuidados perante equipamentos e ferramentas digitais.

Anexo nº 3 – Planificação Diária



Mestrado em Educação Pré-escolar
Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de
Infância
2010/2011
Planificação diária Cooperada

Dia: 13/06/2011

Horas: 9h 15m às
13h

Visto:

FORMANDA:

Nome: Margarida Raquel Cruz Gomes

INSTITUIÇÃO:

Denominação: Centro de Actividade Infantil de Évora – sala dos 5 anos

Educador(a) Cooperante: Ana Chaveiro

1. PERSPECTIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

O grande sentido de trabalho centra-se em dar continuidade ao projecto “
Como se fazem as casas”.

2. PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:

Acolhimento

- Promover um momento de conversa mais individual com cada criança, ajudando-a a exprimir acontecimentos que ocorreram no seu fim-de-semana; (*Área de Formação pessoal e Social Área da Formação Pessoal e Social. Domínio da Linguagem Oral*).

Exploração de tijolos e telhas

- Fomentar um momento de partilha de conhecimentos; (*Área do Conhecimento do Mundo*)
- Possibilitar às crianças o contacto com materiais de construção de que já falámos; (*Área do Conhecimento do Mundo*)
- Permitir às crianças explorar e observar como são os tijolos, e algumas das suas

características (dureza, peso, etc). (*Área do Conhecimento do Mundo*)

- Estimular a construção de tijolos e telhas com plasticina iguais aos que estão a observar, ou ainda o desenho, para desenvolver a capacidade de reprodução através da observação; (*Área da Expressão e Comunicação. Domínio da Expressão Plástica*)

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

9 Horas e 15 minutos: Quando chegar à sala darei o bom dia às crianças que já estão presentes e em seguida, fomentarei o diálogo com as crianças. Como é segunda-feira, grande parte da conversa que terei com as crianças será acerca do fim-de-semana. Como as crianças estão mais dispersas pela sala, será mais fácil de falar com cada criança individualmente e até de ter uma conversa mais calma e pessoal. Farei também referência a possíveis descobertas que cada uma tenha feito acerca do projecto, fazendo assim a ligação entre as novidades e o projecto.

9 Horas e 30 minutos: Pedirei ao grupo para se sentar e iniciarei a conversa fazendo referência ao quadro das presenças, para que, as crianças alterem o dia do quadro. Também ainda farei referência ao dia do mês e da semana em que nos encontramos. Como falei anteriormente acerca das novidades, falarei dos materiais de construção que trouxe para a sala. Anteriormente já tinha dito às crianças que levaria para a sala, por isso, mostrarei cada um deles, deixando as crianças pensarem sobre o seu nome. Depois, fomentarei o diálogo acerca de cada um desses materiais, falando com as crianças acerca da forma como são usados e ainda explorarei também a sua textura, peso, cor e dureza. O tijolo passará de criança em criança, para todas poderem sentir como é pesado e aperceberem-se de que, uma casa de tijolo fica muito forte, porque o tijolo é pesado e muito duro. Também para a telha faremos uma exploração semelhante. Após este momento, farei o tempo de planear, mas para facilitar a conversa com as crianças acerca daquilo que querem fazer, o grupo dividir-se-á a meio, ficando a Educadora com metade do grupo e eu com outra metade. Durante o tempo de planear, tentarei que, as crianças falem acerca dos seus planos para a manhã e que tenham firmeza na escolha a área para onde pretendem ir, para que, depois não ocorram logo mudanças. Falarei de algumas dos trabalhos que as crianças

poderão fazer em cada área, tal como tenho vindo a fazer. Farei também referência aos tijolos e às telhas, dizendo que, também podem observá-los e até desenhá-los e ainda fazer tijolos e telhas iguais em plasticina ou ainda poderão sugerir outro tipo de trabalho. Após cada criança dizer o que pretende fazer durante o tempo de trabalho, vou a algumas das áreas, onde falarei com as crianças acerca das suas escolhas, daquilo que estão a fazer e do que pretendem ainda fazer. Estarei também a acompanhar a exploração das telhas e dos tijolos que está a ocorrer junto da área da expressão plástica. Também estarei atenta ao trabalho e brincadeiras que as crianças estão a desenvolver em cada uma das áreas, de forma a perceber se as crianças estão a fazer brincadeiras em grupo e que tipo de trabalhos estão a realizar.

10 Horas e 50 minutos: Direi às crianças da área das construções e da casinha que está na hora de começar a arrumar, as restantes ainda poderão continuar os seus trabalhos ou brincadeiras.

11 Horas: Pedirei para o grupo se sentar para fazermos o tempo de rever. Durante este tempo, tentarei que as crianças seleccionem momentos importantes da manhã e que falem tanto das suas dificuldades, como das coisas que mais gostaram de fazer. Este tempo servirá também para falar de trabalhos que algumas crianças tenham realizado, de forma a partilhá-los com os restantes colegas do grupo.

11 Horas e 30 minutos: Quando terminarmos o tempo de rever, direi ao grupo que vamos ao recreio. Já no quintal, andarei junto das crianças, acompanhando algumas brincadeiras, ou até participando nelas.

11 Horas e 50 minutos: Por volta desta hora, direi ao grupo que está na hora de subir; as crianças realizam a sua higiene, antes de ir para o almoço.

12 Horas: Durante o almoço, ajudarei as crianças naquilo que for necessário. Como é habitual, almoçarei também com as crianças, onde fomentarei o diálogo acerca daquilo que estão a comer, para fazer a respectiva identificação dos alimentos.

À medida que as crianças terminam de almoçar, e após realizarem a sua higiene, exploram livros ou fantoches, junto da área das construções.

4. RECURSOS NECESSÁRIOS:

Recursos Humanos: Crianças, Educadora Ana, Auxiliar Gina

Recursos Materiais: tijolos; telhas; plasticina

5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

- Durante o tempo de grande grupo, estarei atenta para ver se as crianças conseguem exprimir-se relativamente ao que fizeram no fim-de-semana e se durante este, viram ou fizeram algo relacionado com o projecto, percebendo desta forma se continuam entusiasmadas pelo projecto;
- Durante o tempo de trabalho, estarei atenta aos trabalhos e brincadeiras desenvolvidos pelas crianças, para perceber se existe diversidade; observarei as crianças durante a exploração dos tijolos para ver que tipos de observações fazem e as conclusões que tiram. Observarei também de que forma reproduzem os tijolos e telhas em plasticina.

Anexo nº 4 – Planificação Semanal



Mestrado em Educação Pré-escolar – Prática de Ensino **Supervisionada em Jardim de Infância** *Planificação Semanal – Projecção no Tempo*

Jardim de Infância: Centro de Actividade Infantil de Évora Educadora Cooperante: Ana Chaveiro
Nome da Aluna: Margarida Raquel Cruz Gomes N.º 7556 Grupo de Crianças: Sala dos 5 anos

Semana de 11/04

a 15/04/2011

Visto: _____

2ª Feira		3ª Feira		4ª Feira		5ª Feira		6ª Feira	
8:00	Acolhimento Brincadeira livre	8:00	Acolhimento Brincadeira livre	8:00	Acolhimento Brincadeira livre	8:00	Acolhimento Brincadeira livre	8:00	Acolhimento Brincadeira livre
9:30	Momento de grande grupo (tempo de planear)* Tempo de fazer**	9:30	Momento de grande grupo Conto da história “Dinossáurio Belisário”	9:30	Momento de grande grupo (tempo de planear) Registo da visita do dia anterior Tempo de fazer**	9:30	Momento de grande grupo (tempo de planear) Conto da história “Dinossauro” Tempo de fazer**	9:30	Momento de grande grupo (tempo de planear) Tempo de fazer**
10:30	Plantação de Alfaces e Morangueiros no quintal	10:00	Visita à biblioteca: recolha de informação para o projecto “Os dinossauros”		Continuação da construção do Vale encantado (Projecto (Dinossauros”)	10:30	Jogos no Quintal***/ Ginástica		Organização do material recolhido para o projecto dos “Dinossauros” / Adaptação ao meio aquático.
11:30	Momento de grande grupo (tempo de rever)	11:30	Momento de grande grupo (tempo de rever)		Momento de grande grupo (tempo de rever)	11:30	Momento de grande grupo (tempo de rever)		Momento de grande grupo (tempo de rever)
11:45	Higiene	11:45	Higiene	11:30	Higiene	11:45	Higiene	11:30	Higiene
12:00	Almoço	12:00	Almoço	11:45	Almoço	12:00	Almoço	12:00	Lanche
12:45	Higiene	12:45	Higiene	12:00	Higiene	12:45	Higiene	12:45	Higiene
13:00	Brincadeiras livres no quintal/Sesta	13:00	Brincadeiras livres no quintal/Sesta	12:45	Brincadeiras livres no quintal/Sesta	13:00	Brincadeiras livres no quintal/Sesta	13:00	Brincadeiras livres no quintal/Sesta
15:15	Higiene	15:15	Higiene	13:00	Higiene	15:15	Higiene	15:15	Higiene
15:30	Lanche	15:30	Lanche	15:15	Lanche	15:30	Lanche	15:30	Lanche
16:00	Higiene	16:00	Higiene	15:30	Higiene	16:00	Higiene	16:00	Higiene
16:15	Pesquisas em livros e na Internet de informações acerca dos dinossauros	16:15	Início da construção do Vale encantado (Projecto (Dinossauros”)	16:00	Jogos de mímica em grande grupo	16:15	Espectáculo “Carteiro Paulo” no teatro Garcia de Resende.	16:15	Conto da história “O céu está a cair”, projecto final da estagiária Vanessa.

Observações:

* Cada criança fala acerca do que quer fazer durante a manhã. ** Ao longo deste tempo, cada criança desenvolve o seu trabalho em redor daquilo que escolheu no tempo de planear ou ainda em outras áreas.

*** Jogo do peixinho, Toca e congela, Jogo do telefone

Anexo nº 5 – Planificação Cooperada



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

Jardim de Infância: Centro de Actividade Infantil de Évora

Educador(a) Cooperante: Ana Chaveiro

Nome das Aluna: Margarida Raquel Cruz Gomes

Grupo de Crianças: 5 anos

Semana de:

26 a 29 de Abril

Visto: _____

Propostas Emergentes:

Inserção de alguns elementos novos na Área da Biblioteca*

* Ao longo da semana e de acordo com a observação que vou fazendo das crianças e dos interesses revelados, farei outras propostas.

Propostas do(a) educador(a):

Exploração da Lenga-lenga “Gato Maltês” e Adivinhas em rima; Pintura de estante para a área da biblioteca
Realização das prendas para o Dia da Mãe (prenda e papel de embrulho)
Conto da História “Mãe, Querida Mãe!”
Construção de Dinossauros de Cartão
Realização do Convite para a Comemoração do Dia da Mãe na sala
Conto da história “Adivinha quanto eu gosto de ti”
Brincadeira livre no Parque Infantil – Jogo do Peixinho e Jogo do Camaleão

Rotinas institucionais a garantir:

Adaptação ao Meio Aquático (sexta-feira – 11 horas)
Almoço (12 horas)
Higiene
Sesta (13 horas – apenas duas crianças)
Lanche (15 horas e 30 minutos)

Rotinas organizativas a contemplar:

Momento de grande grupo (9 horas e 30 minutos)
Tempo de planear, fazer e rever

Trabalho de acompanhamento individual ou de pequeno grupo

Todos os momentos de animação são em grande grupo, sendo os trabalhos na área da expressão plástica como, a realização da prenda para o dia da mãe, a construção de dinossauros, momentos de pequenos grupos. O acompanhamento individual decorrerá dentro do momento do Planear-Fazer-Rever, que ocorre durante todas as manhãs, com excepção no dia em que vamos ao Parque Infantil. Durante a semana também terei especial atenção ao Tomás, promovendo o seu envolvimento em actividades diferentes, como a expressão plástica.

Momentos de animação

Exploração da Lenga-lenga “Gato Maltês” e Adivinhas em rima
Conto da História “Mãe, Querida Mãe!”
Conto da história “Adivinha quanto eu gosto de ti”
Canção “O Bucha e o Estica”

Saídas previstas:

Parque infantil

Visitas/Convidados previstos:

Os grandes sentidos da semana / Intenção das propostas apresentadas:

O grande sentido da semana pretende dar continuidade ao projecto dos dinossauros, assim como, sensibilizar as crianças para a importância do dia da Mãe, dando resposta aos interesses das crianças que vão surgindo.

Anexo nº 6 - Perfil de implementação do Perfil (PIP) – High Scope

**PROTOCOLO DO PERFIL DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA
(PIP)**

Nome do Programa _____

Endereço _____

Equipa
Técnica/Categorias _____

Número de crianças inscritas _____

Faixa etária _____

Nome do avaliador _____

Categoria do avaliador _____

Datas em que o PIP foi contemplado: (1) _____ (2) _____ (3) _____

Formulário do PIP usado (20 Itens da Escala de Formação (*) ou 30 Itens de Escala Integral):

(1) _____ (2) _____ (3) _____

Notas:

PERFIL DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA (PIP)

(No caso de “pessoas em formação” apenas são considerados os itens assinalados com asterisco (*). No caso da “implementação completa” são considerados todos os itens.)

I - AMBIENTE FÍSICO

*1. A sala está dividida em áreas de trabalho bem definidas e localizadas de forma lógica.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não há áreas de trabalho definidas.	Divisão rudimentar do espaço (por ex., 2 ou 3 áreas) com fronteiras definidas por mobiliário grande ou biombos.			Divisão clara do espaço com áreas demarcadas por mobiliário baixo, estantes baixas, fitas, etiquetas.

Notas:

*2. Há espaço de trabalho adequado em cada área de sala.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Um espaço de trabalho apertado que limita grandemente a movimentação e o número de crianças que pode trabalhar em cada área.	Um espaço de trabalho inadequado em algumas áreas limita o número de crianças que pode trabalhar em conjunto.			Um espaço adequado em todas as áreas permitindo que grupos de crianças trabalhem em conjunto.

Notas:

*3. A sala é segura e bem conservada.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Há riscos evidentes para a segurança da criança (por ex., cantos aguçados, garrafas de vidro).	Não há riscos evidentes para a segurança, mas os materiais estão em más condições (por ex., lascados, partidos, incompletos).			Os brinquedos e materiais são seguros e conservados em boas condições. As áreas e os materiais potencialmente perigosos são supervisionados de forma adequada.

Notas:

***4. Os materiais são sistematicamente ordenados e claramente etiquetados.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não há qualquer ordem ou critério para a colocação dos materiais; ausência de etiquetas ou poucos materiais etiquetados.	Itens semelhantes são colocados juntos; as etiquetas são usadas por quase toda a sala; as etiquetas são apenas de um ou dois tipos.			Os materiais são agrupados por função ou tipo; todos os materiais são etiquetados; é evidente a existência de uma variedade de estratégias de etiquetagem (desenhos, quadros, fotografias, objectos reais).

Notas:

***5. Há materiais suficientes em cada área para várias crianças trabalharem em simultâneo.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Materiais limitados em cada área.	Materiais suficientes em algumas áreas mas não em todas.			Materiais suficientes em todas as áreas.

Notas:

***6. Há objectos reais, materiais para usar os sentidos e para “fazer de conta”, há materiais para fazer representações a duas ou três dimensões disponíveis por toda a sala.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Pouca variedade de materiais ou pouca oportunidade de actividade multisensorial em cada área. Poucos objectos reais.	Alguma variedade de materiais e alguma oportunidade de actividade multisensorial em cada área. Alguns objectos reais (roupa para as crianças se mascararem, utensílios de cozinha).			Larga variedade de materiais e amplas oportunidades para actividades multisensoriais; muitos objectos reais (livros, roupas, uniformes, materiais de construção, ferra-mentas, gravador, agrafo-dores, aparelhos); materiais não estruturados (cápsulas de gar-rafas, tiras de papel, embalagens de iogurte).

Notas:

***7. Os materiais estão ao alcance das crianças.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os materiais não estão facilmente ao alcance das crianças ou são entregues pelos adultos.		Alguns materiais estão ao alcance das crianças.		Todos os materiais estão ao alcance das crianças nos períodos previstos para tal na rotina diária.

Notas:

8. Existem materiais/equipamento no qual as crianças podem exercitar os grandes músculos.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nenhum ou limitado equipamento para encorajar o exercício dos grandes músculos (levantar, trepar, empurrar/puxar).		Quantidade moderada de equipamento para encorajar o desenvolvimento dos grandes músculos.		Muitas peças de equipamento para encorajar o desenvolvimento dos grandes músculos.

Notas:

***9. A variedade de materiais desenvolve a consciência das diferenças entre as pessoas e as suas experiências.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nenhum ou poucos materiais que reflectam as diferenças de culturas, de ambientes, de vivências, de capacidades físicas.		Alguns materiais reflectem essas diferenças.		Muitos materiais reflectem essas diferenças (livros, comida, utensílios de cozinha, roupas, fotografias das casas e famílias das crianças, cadeira de rodas de criança, caixa de adereços, ferramentas para diferentes profissões, música).

Notas:

10. A variedade de materiais dá às crianças oportunidades de trabalho a nível da linguagem, da representação, da classificação e seriação, da numeração da movimentação, da noção de espaço, da noção de tempo, do desenvolvimento socio-emocional.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os materiais são usados para proporcionar oportunidades em apenas duas das áreas acima referidas.	Os materiais são usados para proporcionar oportunidades em metade das áreas acima referidas.			Os materiais são usados para proporcionar oportunidades em todas as áreas acima referidas.

Notas:

II - ROTINA DIÁRIA

11. Os adultos implementam uma rotina diária consistente.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não é seguida nenhuma rotina consistente; os adultos não se referem a períodos de tempo e sequências de actividades; os adultos dizem às crianças o que fazer a seguir.	É seguida uma rotina durante alguns períodos de tempo (em partes do dia; alguns mas em não todos os dias da semana); os adultos referem-se só às vezes aos tempos da rotina e às sequências de actividades.			É sempre seguida uma rotina consistente; os adultos referem-se à rotina diária indicando pelos nomes os tempos da rotina e as sequências. Pedem-se às crianças que verbalizem ou indiquem o que vai acontecer a seguir; os adultos ajudam as crianças a fazer a transição de um tempo da rotina para o seguinte.

Notas:

***12. A rotina diária inclui tempo adequado para planear, trabalhar e relembrar.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nenhuma das actividades recebe atenção adequada.	É dado tempo suficiente para trabalhar e para planear ou para rever, mas não para todas as três actividades.			É dado tempo suficiente para as três actividades.

Notas:

13. Os adultos utilizam uma variedade de estratégias de planificação baseadas nas necessidades individuais das crianças e ajudam as crianças a concretizar os seus planos.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não há uma planificação individualizada; estratégia de planificação muito repetitiva; não são dadas opções às crianças; as crianças vagueiam, indecisas sobre o que fazer.		Os adultos usam uma ou duas estratégias para planificar com as crianças; é dado às crianças um número limitado de opções; por vezes, as crianças são ajudadas a iniciar os seus planos ou a desenvolver um segundo plano alternativo.		Os adultos usam várias estratégias de planificação individual com cada criança; são dadas muitas opções às crianças; os adultos ajudam as crianças a iniciar planos e a fazer planos subsequentes.

Notas:

***14. Os adultos utilizam uma variedade de estratégias de lembrar individualmente e com pequenos grupos de crianças.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os adultos não fazem perguntas às crianças sobre o que elas fizeram; fazem perguntas de rotina no momento de revisão, mas não encorajam as crianças a representar as suas actividades.		Ocasionalmente, os adultos pedem às crianças para demonstrar de diversas formas o que fizeram durante o período de trabalho; encorajam as crianças a elaborar as suas descrições/representações iniciais.		Os adultos pedem regularmente às crianças para re-fazerem, mostrar e falar acerca do que fizeram durante o período de trabalho e para partilharem isto com os outros membros do grupo.

Notas:

***15. A rotina diária proporciona um equilíbrio entre actividades de grande e pequeno grupo.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não há variedade no tamanho dos grupos ou no tipo das actividades de grupo.		Há alguma variedade no tamanho dos grupos e no tipo de actividades de grupo.		Há variedade no tamanho dos grupos e no tipo de actividades de grupo ao longo do dia (por ex., agrupamentos variados durante o período de trabalho, actividades de pequeno grupo, actividades em círculo).

Notas:

***16. Durante os períodos de tempo do dia orientados pelos adultos (por ex., tempo de pequeno grupo, tempo de círculo), as crianças têm oportunidade de iniciar e concretizar as suas próprias ideias.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Espera-se que as crianças estejam apenas a ouvir sem terem oportunidade de manipular os materiais.		Todas as crianças são orientadas para utilizar os materiais da mesma forma; espera-se que as crianças obtenham os mesmos resultados.		As crianças têm liberdade de usar os materiais à sua maneira e de partilhar as suas ideias com os adultos e com as outras crianças.

Notas:

III - INTERAÇÃO ADULTO-CRIANÇA

***17. Os adultos utilizam as estratégias de observar, de perguntar, de repetir e de expandir-se na sua comunicação com as crianças.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os adultos raramente pedem às crianças para falar sobre o que estão a fazer; os adultos fazem às crianças perguntas apenas para obter respostas feitas.		Por vezes, os adultos repetem o que as crianças dizem ou fazem perguntas mecânicas ou rotineiras; as perguntas não são de resposta livre.		Os adultos utilizam uma variedade de estratégias para comunicar com as crianças (observam, repetem, fazem perguntas de resposta livre, descrevem).

Notas:

***18. Os adultos participam activamente no jogo das crianças.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os adultos observam, mas não participam no jogo das crianças; os adultos lideram o jogo; os adultos mantêm-se ocupados com tarefas de manutenção enquanto as crianças brincam.		Por vezes, os adultos falam do jogo das crianças e participam nele; os adultos são receptivos ao jogo das crianças, mas não são participantes recíprocos.		Os adultos brincam e conversam regularmente com as crianças; os adultos são participantes activos e recíprocos.

Notas:

19. Os adultos mantêm um equilíbrio entre a fala do adulto e a fala da criança, falam num tom de voz natural e ouvem atentamente as crianças.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
A conversa é principalmente dos adultos para as crianças ou as crianças falam sem nenhuma participação dos adultos; a conversa dos adultos é directiva; pretende-se que as crianças estejam caladas durante grande parte do dia; os adultos utilizam uma dicção exagerada ou uma entoação pouco natural quando falam com as crianças.		As crianças falam um pouco, (espontaneamente ou em resposta aos adultos); a conversa dos adultos ainda é a dominante; os adultos acenam com a cabeça ou respondem que sim às crianças sem ouvirem atentamente o que elas estão a dizer.		Os adultos empenham-se em manter uma conversa com as crianças; os adultos ouvem/respondem às crianças; os adultos falam com as crianças que ainda não falarem; os adultos falam ao mesmo nível dos olhos das crianças.

Notas:

20. Os adultos encorajam as crianças a divertir-se com a linguagem falada e escrita.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os adultos não registam as palavras das crianças; ensinam-se rimas ou canções mas não se incentiva a sua invenção pelas crianças.		Por vezes os adultos registam ou re-lêem as palavras das crianças; por vezes as crianças inventam rimas e canções, mas estas não são aproveitadas pelos adultos nem trabalhadas em grupo.		Os adultos registam e re-lêem regularmente as palavras das crianças; as ideias das crianças são espontaneamente transformadas em canções, rimas ou melodias e são recitadas e expandidas por outros; os adultos lêem diariamente para as crianças.

Notas:

***21. As crianças são encorajadas a resolver os problemas e a agir de forma independente.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os adultos fazem as coisas em vez das crianças (limpar, vestir); os adultos dizem às crianças como fazer as coisas.	Por vezes, os adultos deixam as crianças resolver problemas ou ser responsáveis pelas suas necessidades, mas por vezes intervêm prematuramente.			Os adultos encorajam as crianças a fazer/obter coisas por sua própria iniciativa mesmo que demore mais tempo ou não fique feito de forma “perfeita”.

Notas:

***22. Os adultos encorajam a interacção e cooperação entre as crianças.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os adultos lidam com as crianças apenas de forma individual em vez de em pequenos grupos; os materiais e actividades permitem que apenas participe uma criança de cada vez.	Ocasionalmente, os adultos interagem com crianças num grupo pequeno; os materiais são suficientes para as crianças trabalharem em projectos em grupos pequenos.			Os adultos encorajam as crianças a pensar na forma como podem colaborar com os projectos; os adultos passam os comentários de umas crianças para outras crianças.

Notas:

23. Os adultos mantêm limites razoáveis ao redirigir comportamento inadequado reativamente a situações de resolução de problemas.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os adultos não estabelecem regras/limites antecipadamente; as regras são inconsistentes; as crianças são disciplinadas sem explicações ou oportunidades para oferecerem as suas próprias alternativas; as expectativas dos adultos não são adequadas ao nível de desenvolvimento das crianças.	As expectativas são consistentes e apresentadas antecipadamente; os adultos ainda intervêm ou impõem soluções sem deixar as crianças ajudar a criar alternativas.			As expectativas são consistentes e adequadas ao nível de desenvolvimento; os adultos encorajam as crianças a explorar soluções alternativas para comportamentos problemáticos; os adultos explicam o porquê da imposição de limites.

Notas:

24. Os adultos mantêm uma percepção da totalidade da sala mesmo quando a trabalhar individualmente com uma criança ou com pequenos grupos de crianças.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os adultos parecem apenas ter a consciência daquela área ou daquelas crianças com quem estão a trabalhar; as crianças que precisam de assistência esperam longos períodos até que um adulto repare nelas.		Os adultos sabem o que se passa na sua área assim como o que se está a passar ao pé deles; as crianças e as áreas sem a presença de um adulto estão entregues a si mesmas sem oportunidades de desenvolver a aprendizagem ou de resolver problemas.		Os adultos observam o que se está a passar nas áreas da sala para além daquela onde estão a trabalhar; as actividades nas diferentes partes da sala estão relacionadas umas com as outras para desenvolver a aprendizagem.

Notas:

IV. INTERACÇÃO ADULTO-ADULTO

***25. Quando existe mais do que um adulto na sala (educadora e estagiária, educadora e assistente técnico de apoio, educadora e auxiliar de acção educativa) é utilizado um modelo de trabalho em equipa, com os diferentes adultos a partilharem responsabilidades na implementação do currículo.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os professores responsáveis planeiam e dirigem todas as actividades; os estagiários assistentes e auxiliares têm funções mínimas no programa.		Por vezes, os estagiários assistentes e auxiliares trabalham com as crianças, mas não participam na totalidade das componentes da planificação e implementação da rotina diária.		Todos os adultos participam de forma quase igual no desenvolvimento das actividades e na interacção com as crianças ao longo da rotina diária.

Notas: (Se o staff for composto por apenas um membro, faça aqui um círculo à volta de Não se aplica).

26. Quando existe mais do que um membro adulto na sala (educadora e estagiária, educadora e assistente técnico de apoio, educadora e auxiliar de acção educativa) é usado um processo de planificação e avaliação em equipa.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
O pessoal de acção educativa não tem sessões de planificação e avaliação regularmente calendarizadas; as práticas do programa e as necessidades das crianças são discutidas apenas informalmente.	Por vezes, o pessoal de acção educativa reúne-se para fazer a planificação e avaliação baseadas na rotina diária e observações das crianças; os formulários de planificação não são usados de forma consistente.			O pessoal de acção educativa estabelece períodos regulares de reunião para planificar e avaliar a rotina diária, as experiências chave e interações do programa; as observações sobre as crianças são partilhadas durante a planificação e avaliação; é usado de forma consistente um formulário de planificação desenvolvido de forma cooperativa.

Notas: (Se o staff for composto por apenas um membro, faça aqui um círculo à volta de Não se aplica)

27. O pessoal docente faz regularmente registos no Registo de Avaliação da Criança (CAR - Child Assessment Record).

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
O pessoal docente não usa o CAR para registar informações sobre as crianças.	Ocasionalmente, o pessoal docente faz registos no CAR, mas a prática não é consistente.			O pessoal docente tem um tempo marcado e procedimentos habituais para fazer os registos no CAR.

Notas:

28. O pessoal docente completa o Registo de Observação da Criança (COR - Child Observation Record) a intervalos regulares para documentar o desenvolvimento das crianças e identificar necessidades e capacidades individuais.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
O pessoal docente não usa o COR.	O pessoal docente usa o COR uma vez por ano, sem contudo aproveitar os seus resultados no quotidiano escolar; os resultados do COR não são dispostos em quadros ou analisados.			O pessoal docente usa o COR pelo menos duas vezes no ano; os resultados são usados para desenvolver o programa e são partilhados com outros (pais e administradores).

Notas:

29. O pessoal de acção educativa comunica com os pais e envolve-os no programa.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
O staff raramente fala com os pais acerca do que os seus filhos estão a fazer; os pais não são encorajados a visitar ou a envolver-se nas actividades do programa.		Por vezes, o staff fala com os pais acerca dos seus filhos; não há reuniões ordinárias calendarizadas; os pais são envolvidos em tarefas mínimas ou de rotina, mas não são encorajados a interagir com as crianças durante a rotina diária.		O staff fala frequentemente com os pais acerca das actividades dos seus filhos; há reuniões ordinárias calendarizadas; os pais são encorajados a visitar, conhecer o programa e a participar activamente; (quando adequado) o staff faz visitas domiciliárias regulares.

Notas:

30. O pessoal docente está envolvido na formação contínua em serviço.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não se realizam regularmente workshops em serviço; o staff tem pouca participação nas workshops quando elas se realizam.		Workshops em serviço são realizadas várias vezes ao ano; o staff sugere tópicos mas tem um papel reduzido na planificação/direcção nas workshops; há pouca continuidade após as workshops.		Workshops em serviço são realizadas regularmente; as necessidades e interesses do staff são solicitados para a planificação das workshops; o staff participa activamente nas workshops; há uma continuidade regular para garantir que o material coberto está a ser implementado; o staff tem acesso a recursos para os assistir na implementação do programa.

Notas:

FICHA DE RESULTADOS DO PIP: VERSÃO INTEGRAL

Nome do Programa: _____ Avaliador: _____ Datas do PIP:
T1: _____ T2: _____ T3 _____

		Pontuações (1-5)		
		T1	T2	T3
I. AMBIENTE FÍSICO				
*	1. Sala dividida em áreas de trabalho bem definidas	_____	_____	_____
*	2. Espaço de trabalho adequado em cada área	_____	_____	_____
*	3. Sala segura e bem conservada	_____	_____	_____
*	4. Materiais ordenados e etiquetados	_____	_____	_____
*	5. Materiais adequados para várias crianças	_____	_____	_____
*	6. Variedade de materiais reais à disposição	_____	_____	_____
*	7. Materiais acessíveis às crianças	_____	_____	_____
	8. Equipamento de grandes músculos à disposição	_____	_____	_____
*	9. Materiais desenvolvem consciência de diferenças	_____	_____	_____
	10. Materiais promovem o desenvolvimento em todas as áreas	_____	_____	_____
II. ROTINA DIÁRIA				
*	11. Adultos implementam rotina diária consistente	_____	_____	_____
*	12. Adultos implementam rotina diária consistente	_____	_____	_____
*	13. Variedade de estratégias de planificação usadas	_____	_____	_____
*	14. Variedade de estratégias de lembrar usadas	_____	_____	_____
*	15. Equilíbrio de actividades de grande e pequeno grupo	_____	_____	_____
	16. As crianças concretizam as suas ideias em actividades organizadas pelos adultos	_____	_____	_____
III - INTERACÇÃO ADULTO-CRIANÇA				
*	17. Os adultos observam, perguntam, repetem e desenvolvem a linguagem	_____	_____	_____
*	18. Os adultos participam nas brincadeiras das crianças	_____	_____	_____
*	19. Conversa adulto-criança equilibrada e natural	_____	_____	_____
	20. Os adultos encorajam jogos com linguagem falada/escrita	_____	_____	_____
*	21. Os adultos encorajam resolução de problemas e independência	_____	_____	_____
	22. Os adultos encorajam a cooperação entre as crianças	_____	_____	_____
	23. Os adultos mantêm limites razoáveis	_____	_____	_____
	24. Os adultos mantêm-se atentos a toda a sala de aula	_____	_____	_____
II - INTERACÇÃO ADULTO-ADULTO				
*	25. O staff usa o modelo de ensino em equipa (Não se aplica)	_____	_____	_____
	26. O staff usa o modelo de planificação em equipa e avaliação em equipa (Não se aplica)	_____	_____	_____
	27. O staff usa o Registo de Avaliação da Criança (CAR)	_____	_____	_____
	28. O staff completa o Registo de Observação da Criança (COR)	_____	_____	_____
	29. O staff envolve os pais no programa	_____	_____	_____
*	30. Staff envolvido na formação contínua em serviço	_____	_____	_____
TOTAL DO RESULTADO DE VERSÃO INTEGRAL (30-150)		_____	_____	_____

(Os itens assinalados com asterisco estão cotados para avaliar a “implementação para formação”. A totalidade dos itens está cotada para avaliar a “versão integral”.)

FICHA DE SUMÁRIO DE RESULTADOS DO PIP: IMPLEMENTAÇÃO PARA FORMAÇÃO

Nome do Programa: _____ Avaliador: _____ Datas do PIP:
T1: ___ T2: ___ T3: ___

	Pontuações (1-5)		
	T1	T2	T3
I. AMBIENTE FÍSICO			
* 1. Sala dividida em áreas de trabalho bem definidas	_____	_____	_____
* 2. Espaço de trabalho adequado em cada área	_____	_____	_____
* 3. Sala segura e bem conservada	_____	_____	_____
* 4. Materiais ordenados e etiquetados	_____	_____	_____
* 5. Materiais adequados para várias crianças	_____	_____	_____
* 6. Variedade de materiais reais à disposição	_____	_____	_____
* 7. Materiais acessíveis às crianças	_____	_____	_____
8. Equipamento de grandes músculos à disposição	_____	_____	_____
* 9. Materiais desenvolvem consciência de diferenças	_____	_____	_____
II. ROTINA DIÁRIA			
* 11. Adultos implementam rotina diária consistente	_____	_____	_____
* 12. Adultos implementam rotina diária consistente	_____	_____	_____
* 13. Variedade de estratégias de planificação usadas	_____	_____	_____
* 14. Variedade de estratégias de lembrar usadas	_____	_____	_____
* 15. Equilíbrio de actividades de grande e pequeno grupo	_____	_____	_____
III - INTERACÇÃO ADULTO-CRIANÇA			
* 17. Os adultos observam, perguntam, repetem e desenvolvem a linguagem	_____	_____	_____
* 18. Os adultos participam nas brincadeiras das crianças	_____	_____	_____
* 19. Conversa adulto-criança equilibrada e natural	_____	_____	_____
* 21. Os adultos encorajam resolução de problemas e independência	_____	_____	_____
* 22. Os adultos encorajam a cooperação entre as crianças	_____	_____	_____
II - INTERACÇÃO ADULTO-ADULTO			
* 25. O staff usa o modelo de ensino em equipa	_____	_____	_____
* 30. Staff envolvido na formação contínua em serviço	_____	_____	_____
TOTAL DO RESULTADO DE VERSÃO INTEGRAL PARA FORMAÇÃO (20-100)			
	_____	_____	_____

(Os itens assinalados com asterisco estão cotados para avaliar a “implementação para formação”.)