

**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 Vanessa Martins na Creche/Jardim-de-infância “Quinta dos Sonhos”**

Vanessa Martins

**Orientador**:

Professora Doutora Maria da Assunção Folque

Setembro 2011

**Mestrado em Educação Pré-escolar**

**Relatório Estágio**

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Vanessa Martins na Creche/Jardim-de-infância “Quinta dos Sonhos”**

Vanessa Martins

**Orientador**:

Professora Doutora Maria da Assunção Folque

**Resumo**

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna V.Martins no Creche/Jardim-de-infância "Quinta dos Sonhos".**

O relatório centra-se na PES que decorreu durante os dois semestres do Mestrado em Educação Pré-escolar.

Irei começar por apresentar a caracterização da instituição cooperante e dos grupos de crianças, para contextualizar, os temas que serão aprofundados no relatório. Os temas são: A aprendizagem activa no processo de desenvolvimento da criança, onde serão referidas perspectivas de aprendizagem, as diferenças entre uma pedagogia tradicional e a de participação, a importância do caderno de formação e das investigações para melhorar a prática, a aprendizagem pela acção e a metodologia do trabalho de projecto; e a importância do ambiente educativo no processo de desenvolvimento da criança: a influência dos espaços e materiais, tempo, trabalho em equipa e interacção com a família e comunidade na organização de ambiente educativo.

**Palavras-chave:** aprendizagem activa e ambiente.

**Summary**

**Supervised Teaching in Pre-school held by the student V.Martins in the Nursery "Quinta dos Sonhos".**  
  
The report focuses on the PES which took place during the two semesters of the masterys degree in Childhood Education.  
I will start by characterizing the cooperating institution and groups of children, to contextualize the themes that will be detailed in the report. The themes are: Active learning in the process of child development, which will be referred to the learning perspective, the differences between a traditional pedagogy and participation, the importance of terms of training and research to improve practice, learning by actions and methodology of project work and the importance of the educational environment in the process of child development: the influence of space and materials, time, teamwork and interaction with family and community in the organization of educational environment.  
  
**Keywords:** active learning and environment.

**Agradecimentos**

Concluído o relatório de estágio, aproveito a oportunidade, para agradecer a todos os que contribuíram de forma positiva e de diferentes formas para a realização do mesmo. Pois esse apoio foi importante para o esforço e empenho dedicado ao relatório, que contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Quero em primeiro lugar agradecer à Universidade de Évora, que possibilitou a minha formação, em especial à Professora Doutora Maria da Assunção Folque e à Professora Doutora Maria de Fátima Godinho, pela dedicação, apoio e disponibilidade demonstrada no decorrer do relatório e pela partilha de conhecimentos e experiências ao longo dos anos de formação.

À Creche/Jardim-de-infância “Quinta dos Sonhos”, a toda a equipa, em especial às educadoras cooperantes Maria João Valverde e Luísa Monteiro, auxiliares de acção educativa Glória Sapata, José Café e Dora Fernandes, às crianças com quem tive oportunidade de aprender, partilhar, colocar em prática os conhecimentos teóricos, sem estas não teria sido possível a realização do estágio e aos pais e família que também contribuíram para o meu enriquecimento pessoal e profissional.

À minha família, principalmente aos meus pais e ao meu irmão que sempre mostraram compreensão nos momentos maus e bons, e me deram força e motivação para continuar o meu caminho.

Às minhas colegas e amigos que me auxiliarem através de troca de ideias, esclarecimentos e dúvidas. Apoiando-me e transmitindo força para ultrapassar os obstáculos.

**Índice**

Índice de Siglas i

Índice de Quadros ii

Índice de Figuras iii

Índice de Anexos iv

1. Introdução

2. A Creche/ Jardim-de-infância “Quinta dos Sonhos”

2.1. Caracterização da instituição

2.2. Caracterização dos grupos

2.3.1. Creche

2.3.2. Jardim-de-infância

3. A aprendizagem activa no processo educativo da criança

3.1. Perspectivas de aprendizagem

3.2. Pedagogia de Participação vs Pedagogia de transmissão

3.3. Fundamentos da acção educativa

3.4. Aprendizagem pela acção e trabalho de projecto

3.5. Caderno de Formação

3.6. Importância dos instrumentos de investigação

4. Importância do ambiente educativo no processo de desenvolvimento da criança.

6. Conclusão

7. Referências bibliográficas

**Índice de Siglas**

A.P.A.C.D.M.- Associação de Pais e Amigos de Crianças Diminuídas Mentais.

A.P.C.E.- Associação de Paralisia Cerebral de Évora

A.P.P.C.- Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral

C.D.I.P. -Centro de Desenvolvimento e Intervenção Precoce.

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

MEM – Movimento da Escola Moderna

N.O.W.- New Oportunity Woman’s

PDI – Perfil de Desenvolvimento Individual

PES – Prática de Ensino Supervisionada

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

**Índice de Quadros**

Quadro 1 – Valências da APCE.

Quadro 2 – Informação as valências da Creche/Jardim-de-infância “Quinta dos Sonhos”.

Quadro 3 – Informação sobre o grupo da sala da creche

Quadro 4 – Informação sobre o grupo da sala de jardim-de-infância

**Índice de Figuras**

Figura 1 – Mapa mensal de presenças da sala de Jardim-de-infância.

Figura 2 – Quadro das tarefas da sala de Jardim-de-infância.

Figura 3 – Calendário com mapa do tempo da sala de Jardim-de-infância.

Figura 4 – Quadro do projecto das galinhas.

Figura 5 – Diário de grupo da sala de Jardim-de-infância.

Figura 6 – Planta da sala do Berçário A.

Figura 7 – Área de reunião e brincadeira livre do Berçário A.

Figura 8 – Área de reunião e brincadeira livre do Berçário A.

Figura 9 – Área de actividades de expressão plástica e culinária do Berçário A.

Figura 10 – Copa – área de preparação dos alimentos.

Figura 11 – Área de dormir e de descanso do Berçário A.

Figura 12 – Área de dormir e de descanso do Berçário A.

Figura 13 – Área de higiene corporal do Berçário A.

Figura 14 – Planta da sala de Jardim-de-infância.

Figura 15 – Oficina da escrita da sala de Jardim-de-infância.

**Índice dos Anexos**

Anexos 1 – Pedido de colaboração aos pais

Anexo 2- Planificação Cooperada 5º semana creche

Anexo 3- Planificação diária

Anexo 4- Planificação diária, 30 de Março de 2011

Anexo 5- Planificação diária, 26 de Abril de 2011

Anexo 6- Relatório nº 3

Anexo 7- Planificação Cooperada 6º semana

Anexo 8- Informação aos pais

Anexo 9- Convite às mães

Anexo 10- Carta de patrocínios

**Introdução**

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar da Universidade de Évora e tem como principais objectivos: caracterizar a organização do ambiente educativo prosseguida na Creche e Jardim-de-Infância e reflectir criticamente sobre as opções organizativas subjacentes; promover a integração de diversos saberes sobre as características e necessidades de crianças entre os 4 meses e os 6 anos e reflectir sobre as experiências educativas adequadas a esta faixa etária; conhecer as diversas componentes do trabalho do educador de infância na Creche e no Jardim-de-Infância com as crianças, famílias e comunidade; desenvolver competências de intervenção intencionalizada em contextos educativos para a infância: observação, planificação, acção e avaliação; desenvolver competências relacionais com as crianças desta idade, assim como com os profissionais e famílias e parte da comunidade educativa; desenvolver capacidades reflexivas face à experiência vivida experimentando práticas de autoscopia e avaliação cooperada de modo a potenciar a formação de profissionais reflexivos e críticos assumindo a dimensão paxiológica da profissão; projectar (em contexto de intervenção) uma matriz organizacional que suporte e avance as práticas educativas nos diferentes contextos; desenvolver e integrar progressivamente a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas; desenvolver/aplicar competências de investigação e de reflexão permanente sobre, e para a acção educativa, numa perspectiva de intervenção curricular, de co-construção de conhecimento e de transformação de contextos.

Como tal, o relatório centrar-se em torno das experiências, vivencias, aprendizagens e dificuldades proporcionadas pelas unidades curriculares Prática de Ensino Supervisionada em Creche I e II e Jardim-de-infância I e II, inseridas no plano de estudos do semestre impar e par do mestrado, durante o ano lectivo 2010/2011.

A Prática de Ensino Supervisionada em Creche e Jardim-de-infância, nos semestres impar e par, realizaram-se na creche/jardim-de-infância “Quinta dos Sonhos”, em ambas as valências em simultâneo. Assim, a Prática de Ensino Supervisionada em Creche I e Jardim-de-infância I acontecia um meio dia por semana em cada uma das valências, durante os meses de Outubro a Janeiro. A Prática de Ensino Supervisionada em Creche II ocorreu todos os dias, excepto duas tardes na semana (quarta-feira e quinta-feira) durante seis semanas e a Prática de Ensino Supervisionada de Jardim-de-infância II ocorreu também diariamente, excepto as duas tarde da semana, durante dez semanas. Tanto no primeiro semestre como no segundo, em ambas as valências, houve um período de adaptação, fundamental para conhecer as crianças e observar as suas necessidades e interesses, podendo assim, planificar de acordo com a pedagogia da participação. Como o próprio nome indica, a pedagogia de participação implica a participação das crianças no processo de desenvolvimento. Para uma crescente apropriação deste princípio foi fundamental a observação intencional das crianças e dos contextos, as reflexões realizadas no Caderno de Formação e as interacções criança-criança, criança-equipa pedagógica e criança-estagiária.

O grupo de creche era composto por 13 crianças, com idades compreendidas entre os 20 meses e os 3 anos e a equipa pedagógica tinha como educadora cooperante a Maria João Valverde e duas auxiliares de acção educativa: a Glória Sapata e a Dora Fernandes. O grupo de jardim-de-infância era composto por 18 crianças, com idades entre os 3 e os 6 anos, a educadora cooperante e responsável pela sala era a Luísa Monteiro e o auxiliar de acção educativa o José Café.

A prática de ensino supervisionada pretende que os discentes articulem a teoria com a prática com o apoio da equipa pedagógica e orientadoras de estágio, contribuindo assim, para o desenvolvimento profissional e pessoal enquanto educadoras de infância.

O relatório será composto por uma parte descritiva, onde serão apresentados os contextos, caraterizados os grupos e descritos alguns processos mais significativos em termos de aprendizagem da profissão e outra reflexiva onde se dará relevância às experiências vividas ao longo do ano lectivo na Creche/Jardim-de-infância “Quinta dos Sonhos”. Este visa ser um instrumento para o futuro, pois a organização das aprendizagens adquiridas e as reflexões sobre as mesmas é bastante importante para a construção da profissionalidade.

O relatório começa por uma caracterização da instituição “Quinta dos Sonhos”, local onde foi realizada a prática de ensino supervisionada. Contem uma descrição e reflecção critica sobre a mesma, apresentando sua história, a localização, o tipo de população que acolhe, a caracterização dos espaços físicos, as relações estabelecida com a família e comunidade e as relações entre a equipa pedagógica.

De seguida a caracterização dos grupos de creche e de jardim-de-infância, onde estará evidenciado as suas idades, os interesses, competências e necessidades observadas ao longo do ano lectivo. Este conhecimento sobre as crianças foi essencial para colocar em prática uma pedagogia de participação, onde o planeamento era realizado em função dos interesses e necessidades das crianças, segundo as observações, reflexões, interacções com as crianças e diálogos com a equipa pedagógica.

No ponto seguinte é desenvolvido um tema sobre a aprendizagem activa no processo de desenvolvimento das crianças. Ou seja, são apresentados os conceitos de “aprendizagem” e “desenvolvimento”, perspectivas de aprendizagem dos teóricos Vygotsky, Brofenbrenner e Piaget. Abordo as diferenças entre pedagogia de transmissão e pedagogia de participação e o que proporciona de positivo ao desenvolvimento das crianças a prática de uma pedagogia de participação.

Apresento e analiso os instrumentos de investigação que foram utilizados para perceber se as oportunidades que eram proporcionadas às crianças estavam a ir ao encontro das suas necessidades e interesses e como poderiam potenciar um melhor conhecimento de cada criança. Evidenciando também como foi colocada em prática a pedagogia de participação na Prática de Ensino Supervisionada em creche e na de jardim-de-infância.

De seguida, desenvolvo o tema sobre a importância do ambiente educativo no processo de desenvolvimento das crianças, onde abordo, a importância da organização do espaço e materiais, do tempo, do trabalho em equipa e do trabalho com a família e comunidade.

Na conclusão, que surge após o ponto anterior, são mencionadas as aprendizagens realizadas e as dificuldades encontradas no decorrer do estágio. Assim como, a realização deste relatório contribuiu, ainda mais, para o desenvolvimento da minha formação profissional enquanto futura educadora de infância.

Por último, refero a bibliografia, onde são apresentados todos os documentos e livros que utilizei para o desenvolvimento do presente relatório de estágio.

**2. A Creche/ Jardim-de-infância “Quinta dos Sonhos”**

**2.1. Caracterização da instituição**

A instituição foi fundada em 1992 pelo programa NOW (New Oportunity Woman’s) e pertencia à Unesul. Em 1995 foi adquirida pela APPC (Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral), actual APCE (Associação de Paralisia Cerebral de Évora).

A APCE é uma associação que promove a inclusão de pessoas com deficiência na comunidade, a igualdade de oportunidades e a não discriminação. Para a concretização destes objectivos, são prestados serviços a nível da reabilitação, do desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens, o respeito pelas várias culturas e qualidade de vida às pessoas com paralisia cerebral ou outras deficiências neurologias. Pertencendo a associação em cima mencionada, a “Quinta dos Sonhos” é um espaço particular, com cariz de Solidariedade Social, isto é, tem um regime jurídico denominado por IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social). E sustentada por dois ministérios: a Segurança Social, que subsidia a Creche e o Ministério da Educação subsidia o Jardim-de-infância.

Quinta dos Sonhos (Creche/ jardim-de-infância)

CDIP (Centro de e Intervenção Precoce)

CRIS (Centro de Reabilitação e Integração Social)

Quinta do Pomarinho

(Quinta Pedagógica)

Formação

Quadro1- Valências da APCE.

A “Quinta dos Sonhos” é composta por duas valências, que são:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Valência** | **Nº de Salas** | **Idades** | **Nº de Crianças** |
| Creche | 1 | Dos 18 meses aos 3 anos | 14 |
| Jardim-de-infância | 2 | Dos 3 aos 6 anos | 35 |

Quadro 2- Informação sobre a Creche/Jardim-de-infância “Quinta dos Sonhos”.

A creche/ jardim-de-infância “Quinta dos Sonhos” dá prioridade de admissão a crianças com necessidades educativas específicas, sendo que neste momento conta com uma criança, e a pais que vivam ou trabalhem na zona envolvente.

A criança com necessidades educativas específicas é devidamente enquadrada na sua sala de jardim-de-infância com as restantes crianças, algo essencial para uma instituição que pertence à APCE que se caracteriza como promotora da igualdade de oportunidades e da inclusão das crianças e jovens com deficiências na comunidade. Recebe acompanhamento especializado de uma educadora da prevenção precoce e da terapeuta da fala.

A instituição está inserida numa zona empresarial, no parque industrial e tecnológico de Évora, fica distante do centro da cidade e num local fácil de acesso e estacionamento, o que facilita as famílias na entrada e saída das crianças. Permitindo-lhes que não estejam preocupados com o mau estacionamento a viatura e o que isso pode causar, e assim, mais disponíveis para conversar calmamente com a equipa pedagógica ou participar nas brincadeiras da criança. A falta de estacionamento pode afectar a comunicação entre a família e a equipa escolar, porque há maior necessidade que o momento seja curto. É visível que na entrada os pais não dispõem de muito tempo, despedem-se dos filhos comunicam-nos sobre como o menino passou a noite, se está a tomar alguma medicação ou se não pode comer algum alimento, porém, no momento da saída permanecem algum tempo para conversar melhor sobre o dia dos filhos, se alimentaram-se bem, como foi a higiene, etc. Estas questões dos cuidados básicos, são colocados com maior frequência em relação aos meninos da creche. Mas pode-se observar, no período da tarde, os pais estão mais descontraídos, com disponibilidade para observarem e esperarem que os meninos terminem o que estavam a fazer.

No entanto, o facto de estar longe do centro da cidade condiciona, de alguma forma, as saídas ao exterior. Penso que esse é um dos aspectos negativos da localização, apesar da APCE dispor de um autocarro, este nem sempre está disponível.

Este aspecto condicionou as saídas, do grupo da creche porque as cadeiras não se encaixam no autocarro e não podíamos transportar sem esse objecto. Para colmatar um pouco o problema, e porque é importante o contacto com a comunidade, fomos a pé ao intermarche comprar flores. Através dessa saída percebi que os pais não estão habituados a que estas crianças tão pequenas saíam da instituição, pois mostraram-se bastante preocupados e reticentes. Talvez se estivessem situados no centro da cidade, saiam com mais frequência e não havia esse receio.

Após reflectir percebo que podia ter aproveitado o receio dos pais para os convidar a participar nessa saída ao exterior. Se considero importante para o desenvolvimento da criança que funcionemos em equipa, devia ter proposto essa situação. Além dos pais observarem e ganharem segurança para uma próxima saída ao exterior, era importante o convívio que se ia criar entre pais, filhos e equipa pedagógica, sem esquecer, que com mais recursos humanos tínhamos tido oportunidade de usufruir mais do momento.

Porém, apenas explicámos aos pais o percurso que ia ser realizado, que apenas teriam de atravessar uma vez a estrada e dávamos segurança de que tudo ia correr bem. No final do dia contamos a experiência vivida, qual a reacção das crianças e disponibilizamos fotografias da saída.

Com os meninos de jardim-de-infância as saídas eram realizadas de autocarro, quinzenalmente à Quinta do Pomarinho, uma valência da Associação de Paralisia Cerebral de Évora, uma visita à Biblioteca Publica no âmbito da melhoria que fizemos à área da sala, com os objectivos: desenvolver o conhecimento sobre como funciona uma biblioteca Pública (Conhecimento do Mundo); promover o desejo de proteger as bibliotecas, não pisar os livros, não os mandar, não os riscar, etc. (Formação Pessoal e Social); desenvolver o interesse por ler, observar as imagens e escrever (Linguagem Oral e Abordagem à Escrita) e desenvolver o conhecimento sobre a organização dos livros na biblioteca (Conhecimento do Mundo), ao alto de São Bento no âmbito do projecto das Plantas cujos objectivos eram: desenvolver a capacidade de identificar os diferentes tipos de plantas (Conhecimento do Mundo); promover o contacto com a natureza (Conhecimento do Mundo); promover o desenvolvimento do interesse por proteger e defender as plantas (Formação Pessoal e Social) e promover o respeito pelos outros seres vivos (Formação Pessoal e Social). Ao ginásio Ritmus deslocamo-nos a pé porque está situado perto da instituição. Este percurso a pé é importante para as crianças aprenderem a circular como piões, fizemos referência ao passar nas passadeiras, olhar antes de atravessar a estrada, à obrigação das pessoas andarem nos passeios, etc.

As saídas ao exterior são consideradas muito importantes para desenvolver as aprendizagens nas crianças, por essa razão, acho que as instituições que estão no centro da cidade têm mais oportunidades de o fazer, dessa forma, aponto essa distância um ponto negativo.

Quinzenalmente as crianças dos 3-6 anos têm oportunidade de usufruir do espaço da “Quinta do Pomarinho” que, como já foi referido uma das valências da APECE. Estes deslocam-se de autocarro, com a equipa pedagógica da sala e são recebidos pela equipa da quinta, onde realizam várias actividades tradicionais e provenientes do meio rural, sustentadas por princípios e objectivos presentes na educação ambiental.

A Quinta Pedagógica situa-se a 10 km de Évora, localiza-se na Estrada das Alcáçovas e pertence à freguesia da Nossa Senhora da Tourega. Foi criada em 1998 como Quinta de integração social e tem aproximadamente quatro hectares.

Os animais que habitam na quinta são: um cavalo, um burro, três burras, gatos, cães, ovelhas, uma vaca, porcos, cabras, galinhas e um coelho.

As crianças tiveram oportunidade de conhecer as plantas aromáticas, explorar livremente, visitar todos os animais da quinta, escová-los e alimentá-los, ouvir histórias na casa da árvore, apanhar limões directamente do limoeiro e fazer limonada. Estas foram algumas actividades realizadas nas dez semanas de intervenção.

Era visível o interesse que a maioria das crianças tinha por usufruir desse contacto com a natureza, gostavam de explorar os materiais existentes na quinta, subir às pedras, observar os animais, “fazer de conta” que eram guias e mostrar a quinta aos colegas, manter um contacto físico com os animais, subir à casa da árvore, correr livremente entre as ervas, etc.

Penso que as vistas à “Quinta do Pomarinho” são uma mais-valia para o grupo e para as suas aprendizagens. A maioria do grupo vive num meio urbano e as aprendizagens que a quinta promove não teriam oportunidade de as fazer senão neste meio rural. A proximidade existente com animais com animais selvagens não seria possível, assim como, apanhar frutos das árvores, correr pelas ervas, etc.

A inexistência de um refeitório na instituição, onde as crianças possam fazer as suas refeições juntas é a grande fragilidade da instituição. Esta lacuna implica que as crianças façam as suas refeições nas salas de actividades. Com o refeitório seria mais higiénico e daria oportunidade aos meninos da creche observarem os meninos do jardim-de-infância a comerem sozinhos.

Ao nível de acessibilidade para pessoas com limitações motoras, a instituição parece-me não estar preparada e equipada para um dia vir a receber uma criança com acentuadas deficiências motoras (sobretudo se tivesse de utilizar cadeira de rodas), isto porque, apesar de ser apenas um piso, no exterior existe um degrau, podia ter uma pequena rampa e as casas de banho não estão equipadas para esse fim. Assim como, julgo que também não teria muita capacidade de mobilidade no interior das salas, porque estas não são muito amplas.

**Espaço Físico da creche/ jardim-de-infância “Quinta dos Sonhos”**

A “Quinta dos Sonhos” é constituída por um piso único sem escadas. Os degraus existentes estão no exterior.

É composta por:

* Um corredor na entrada;
* 1 Sala de creche;
* 2 Salas de jardim-de-infância;
* 1 Cozinha;
* 1 Sala polivalente;
* 1 Sala de reuniões;
* 1 Pátio exterior.

**A cozinha**:

A cozinha era o local onde se confeccionava as refeições das crianças ao longo do dia. No espaço, o mobiliário é de inox (o mais higiénico dentro do que a lei estipula). Existiam várias panelas de grandes dimensões, assim como outros objectos importantes para a confecção das refeições.

No entanto, penso que o local devia ser condicionado aos outros funcionários da instituição. Todos os adultos e as crianças entravam na cozinha sem qualquer protecção e se por lei, não se deve entrar nas cozinhas das instituições, não deveria ser possível faze-lo sem protecção no cabelo.

Os adultos diariamente iam buscar os copos, água, buscar o almoço quando acaba o que está nas travessas, preparar o lanche, os meninos costumavam ir beber água ou pedir algo que fosse necessário.

A dispensa que estava situada no exterior junto à cozinha era o espaço onde estavam armazenados os alimentos.

**A sala polivalente:**

Neste local era realizado o acolhimento de todas as crianças da instituição, antes de cada grupo se dirigir para as respectivas salas. A sala é grande e torna possível a recepção das crianças, num mesmo espaço, sem ser cada grupo na sua sala, acaba por ser mais uma oportunidade para estarem todos juntos e interagirem uns com os outros, é com essa a minha visão do acolhimento, segundo o que observava.

As sestas das crianças de ambas as valências eram realizadas neste espaço, colocavam-se os colchões no chão, com o respectivo lençol e uma manta nos meses de inverno, cada menino tinha o seu colchão devidamente identificado com o nome e reconheciam autonomamente a sua cama, tantos os meninos de creche como os de jardim-de-infância pois estava todos os dias no mesmo lugar. Após o momento da sesta os colchões eram arrumados no armário.

Além destes momentos da rotina das crianças, também eram realizadas actividades de expressão físico-motora, actividade extra – curricular (Capoeira) e reuniões de maior envergadura com os pais.

Este espaço foi um recurso muito importante em algumas planificações, durante o inverno, utilizei-o para promover dinamizações de expressão corporal com os meninos da creche, assim como, actividades de expressão físico-motora, dramatização de uma história para as salas de jardim-de-infância e regularmente quando chovia e percebia que o espaço da sala estava a tornar-se pequeno para as crianças. Como estava a chover e não podiam ir à rua, íamos à sala polivalente correr, gritar, saltar à vontade sem os objectos que estavam no meio da sala a condicionar os grandes movimentos que os meninos estavam a precisar de fazer.

Também foi utilizado em contexto de jardim-de-infância, mas não tanto, porque entre Abril e Junho o tempo começou a ficar agradável e preferíamos o ar do exterior. No entanto, recorremos a esse espaço para comunicar o nosso projecto aos pais e restantes meninos da instituição.

**A sala de reuniões ou escritório:**

No decorrer das semanas apercebi-me que, ao contrário do que pensava a sala de reuniões, não acolhe reuniões entre as educadoras, mas sim, entre a equipa de trabalho, ou seja, auxiliares e educadoras. Uma vez por semana, as educadoras e os auxiliares reuniam-se neste espaço. Isso mostrou-me que valorizavam bastante a acção dos auxiliares e o trabalho em equipa entre os pares responsáveis pela uma sala. Se em algumas instituições a reunião é entre educadoras e depois transmitem às auxiliares, na “Quinta dos Sonhos”, os auxiliares estavam presentes e colaboravam activamente nas decisões tomadas. Penso que esse aspecto fortalece a relação entre a equipa pois valoriza ambos os adultos.

No local, estavam os processos de cada menino, em dossiês dentro dos armários. E um armário com muitos livros, algumas enciclopédias, histórias infantis, poemas, lengalengas, entre outros, que recorri bastantes vezes, algumas vezes os meninos foram comigo para procurar livros que interessavam para a pesquisa do projecto e outras para escolherem uma história.

Em algumas situações utilizei o telefone da instituição para marcar algumas visitas ou conversar com alguns convidados.

Neste local a coordenadora pedagógica recebe os pais que querem inscrever os seus filhos, e onde mantinham a primeira conversa sobre a instituição antes de fazer a visita.

**O pátio exterior:**

O pátio exterior era um local de fácil acesso e comum às duas valências. A sala de creche e as de jardim-de-infância continham uma porta “de correr” que permite esse fácil acesso. O espaço era composto por um baloiço, um balancé, triciclos, um canteiro onde as crianças sobem/ descem do muro e onde podem mexer na terra, um barco, pneus e duas trotinetas.

Os meninos da creche gostavam de explorar os espaços, de andar dentro dos pneus, subir e saltar o muro, mexer na terra e apanhar as folhas que caíram das árvores ou apanha-las da própria árvore. Alguns meninos gostavam de andar no balancé, apesar de dependerem dos adultos porque não chegavam com os pés ao chão e não conseguiam fazer força para subir, nem o outro, para descer. Foi bastante visível a evolução dos meninos, em relação aos dois semestres, em Março praticamente todos os meninos já andavam de triciclo utilizando os pedais. Planifiquei uma exploração do exterior, onde os meninos puderam subir e descer do muro, algo que a educadora de infância não gostava que fizessem, com receio que caíssem e se magoassem, e passar por dentro dos pneus e por dentro da borracha do balancé.

Apesar da educadora cooperante pedir constantemente para não subirem ao muro e não mexerem na terra, os meninos sentiam muito interesse e faziam-no com muita frequência. Conversei com a educadora e expliquei que achava importante fazerem-no e a educadora explicou que concordava, no entanto, quando mexiam na terra sujavam-se e os pais não gostavam e que se podiam magoar se saltassem mal do muro. Então combinámos que planificava uma exploração no exterior.

Aproveitamos também um dia de calor e lanchamos no exterior, percebi através das reacções dos meninos que estavam a gostar da experiência.

Os meninos do jardim-de-infância gostavam de utilizar os recursos físicos, como o escorrega, as trotinetas, o balancé, no entanto, a maioria preferia correr pelo exterior para fugir ou apanhar os amigos. Alguns meninos colocavam os pneus, uns em cima dos outros, para subirem treparem os pilares do toldo. O escorrega já estava muito explorado, e começavam a procurar outros desafios que este lhes podia oferecer, e começaram a saltar do topa para o chão agarrados à estrutura. Pedíamos para não o fazerem porque podiam aleijar-se. Os meninos gostavam de explorar os espaços e encontrar novos desafios que os estimulassem o desenvolvimento, como o escorrega já não lhes dava nada de novo, então foram à procura de mais, mas o escorrega é muito alto e eles podiam magoar-se bastante.

O espaço exterior deve ser “um prolongamento do espaço interior, onde as mesmas situações de aprendizagem têm lugar ao “ar livre”, permite uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades” (M.E., 2009, p. 39). Dessa forma, os espaços exteriores tal como os interiores devem ser, espaços educativos, pelas potencialidades e oportunidades educativas que devem oferecer às crianças. Todas as crianças usufruíam com muita frequência deste espaço, além dos brinquedos existentes, os meninos corriam bastante e criavam brincadeiras entre si. (M.E., 2009)

Quando o dia estava agradável os meninos de creche estavam no exterior, uma hora antes da refeição e iam novamente após o lanche até aos pais os irem buscar. No entanto, em dias muito frios e chuva não saiam ao exterior, quando estava um frio que não lhes prejudicava a saúde, vestiam os casacos e iam para o exterior brincar e sentir o vento na cara. Os meninos do jardim-de-infância iam para o exterior, normalmente, quarenta minutos antes da refeição e após o momento da linguagem por volta das 16h15. Em dias de chuva ficavam na parte coberta, um pouco mais limitados no espaço, mas preferiam, essa situação, ao terem de ficar toda a manhã na sala.

Havia uma forte relação entre os meninos da creche e os do jardim-de-infância, estavam juntos frequentemente e podia-se perceber que os meninos mais novos gostavam de imitar e brincar com as mais velhas e estes, sentiam-se protectores das mais novas.

É importante referir que os toldos eram essenciais para proteger os meninos do calor e da chuva, sem dúvida que eram suficientes para todas as crianças e mostrava que o espaço era pensado para que meninos passem muito tempo nele. Não tinham muitos materiais lúdicos, mas tinham alguns e também é importante criarem e imaginarem brincadeiras com os colegas sem a utilização de recursos lúdicos. Como terminámos com a área da garagem colocamos alguns carros no exterior, e ultimamente, os meninos brincavam com os carros na terra do canteiro e envolvia-os bastante.

Posso afirmar que o espaço exterior era muito aproveitado pelos meninos da instituição.

**Trabalho em equipa entre educadoras**

As educadoras da creche/jardim-de-infância “Quinta dos Sonhos” reúniam-se uma vez por semana, uma hora e meia, para conversarem e avaliarem o trabalho desenvolvido nas salas, sobre a necessidade de materiais, para tentar resolver problemas relacionados com as crianças e para a marcação e planeamento de datas festivas. Nestas reuniões estavam presentes as educadoras e os auxiliares de infância, toda a equipa pedagógica contribuía directamente na reunião. Penso que é uma mais-valia e mostrava o papel activo de todos os membros da equipa e a importância atribuída aos auxiliares de infância.

Todas as actividades festivas eram realizadas por ambas as valências, assim como, a primeira reunião com os pais do ano lectivo.

Quando os meninos estavam todos juntos, havia a responsabilidade de olhar por todos de igual forma e não só para os meninos que pertenciam ao seu grupo. Percebi através da observação que apoiavam qualquer criança, independentemente de que sala ou valência são. E mesmo as crianças sentiam esse trabalho em equipa porque, quando precisavam de ajuda para resolver um problema ou para pedir alguma coisa faziam-no a qualquer adulto responsável.

Penso que é muito importante criar esse tipo de relações na instituição, parece que se torna mais familiar e acolhedora. A criança sente que pode contar com o apoio de todos os adultos, desde educadores às funcionárias da cozinha que também estavam bastante presentes na sala no momento das refeições, pois iam levar os utensílios necessários, a comida, recolher a loiça, preocupavam-se em saber se as crianças tinham gostado da comida e se não porquê?

**Trabalho com família e comunidade**

Para desenvolver a comunicação com os pais, dos meninos de creche, a educadora Maria João criou o diário, um caderno individual, onde registava os desenvolvimentos das crianças, pedia que os pais fizessem o mesmo, algumas brincadeiras preferidas, entre outras. Porém o diário não substituía o contacto directo com os pais, então diariamente havia uma conversa sobre a criança, o que fez ao longo do dia, se perguntou pelos pais, se alimentou-se bem, como foi a higiene e a sesta.

Enquanto estagiária pretendi melhorar a minha relação com os pais, ao longo das semanas de estágio e penso que foi conseguido. Em ambos os contextos solicitei colaborações para algumas planificações, nomeadamente, para levarem os bonecos preferidos dos filhos, fotografias dos filhos recém-nascidos e quanto mediam, contava-lhes situações que aconteciam no quotidiano, informava-os de convidados que iam à sala e pedi autorização para a saída ao exterior, como é visível no anexo 1.

Este excerto do caderno de formação No acolhimento, a mãe do Vasco (4:9) comunicou-nos que no período da tarde ia à sala ler uma história ao grupo. Tal como, a tínhamos convidado para o fazer, no âmbito, da comemoração do “Dia da Mãe”. Por essa razão a minha planificação não decorreu como planeado, porque li a história “A casa da Mosca Fosca”, no período da manhã porque não dava para ser depois do lanche. (Relatório 5, 9 de Maio de 2011).

Convidei as mães para colaborarem no momento da linguagem e como esta mãe disponibilizou-se para este dia não fazia sentido dizer que não. Por achar importante, alterei a planificação que tinha realizado para o dia, as planificações devem ser flexíveis às crianças e à família.

Notei que os pais começaram a procurar-me para perguntar sobre os filhos e a ver-me como membro da equipa.

Convidei as mães a celebrarem connosco o dia da mãe, indo à sala contar uma história, uma canção, um jogo ou algo à escolha. Apenas uma mãe participou, algumas explicaram-me que não tinha disponibilidade ou que não se sentiam muito à vontade. Podia ter insistido mais, mas não queria que fosse ou se sentissem obrigadas, porque foi um convite e não tinham nenhuma obrigação, desejava que fossem e referi isso algumas vezes. Também convidei a irmã de um menino que está no 1º ano do primeiro ciclo para conversar sobre a mudança de escola e esclarecer alguns meninos que iam transitar nesse ano.

Pedimos a colaboração para participarem no projecto que estava a decorrer na sala e para oferecerem livros à biblioteca da sala. Muitos pais participaram com pesquisas e livros para a biblioteca.

Afixava o que fazíamos para os pais observarem os trabalhos dos filhos, alguns registos de actividades, como por exemplo, confecção de bolos e no final do estágio, as visitas, alguns jogos de matemática e ofereci-lhes um cd com as fotografias que tirei ao longo das semanas.

Em relação ao trabalho com a comunidade, foi desenvolvida uma acção social que estava a ser muito importante para as crianças, a nível do desenvolvimento da formação pessoal e social. Estávamos a recolher as tampinhas para ajudar um menino, todos sabiam a causa e era visível que gostavam de chegar à instituição e colocar a tampa ou algumas tampas de plástico nas caixas que estavam no corredor da instituição. Durante a hora do almoço, alguns meninos pediam-me para ir colocar as tampas das garrafas de água que abrimos na refeição e a maioria dos meninos trazia de casa diariamente. Estas acções são muito importantes, para desde cedo, desenvolver nos meninos, a vontade de ajudar os outros.

**2.2. Caracterização dos grupos**

**2.2.1. Creche**

São 13 os meninos que constituem o grupo da sala de creche da “Quinta dos Sonhos”:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Nome** | **Data de nascimento** | **Idades** | **Anos na instituição** |
| A.B. | 30/10/2008 | 29 meses | 1 º |
| A. | 13/03/2009 | 25 meses | 1º |
| B. | 24/04/2008 | 35 meses | 2º |
| C. | 16/05/2008 | 34 meses | 1º |
| G. | 04/08/2008 | 32 meses | 1º |
| I.C. | 03/02/2009 | 26 meses | 1º |
| I. | 25/06/2008 | 33 meses | 1º |
| J. | 21/06/2008 | 33 meses | 2ª |
| J.P. | 25/06/2008 | 33 meses | 1º |
| L. | 12/06/2008 | 33 meses | 2º |
| L.P. | 26/03/2008 | 36 meses | 2º |
| M. | 26/03/2008 | 36 meses | 2º |
| M.C. | 09/11/2008 | 28 meses | 2º |

Quadro 3- Informação sobre o grupo de crianças da sala da creche

O grupo era composto por cinco crianças do sexo masculino e oito do sexo feminino. Seis meninos estavam pelo segundo ano consecutivo, na creche com a mesma equipa pedagógica, apesar do período de férias, já estão familiarizados com as rotinas da instituição e com uma vida em grupo. Apesar da maioria ter entrado pela primeira vez, segundo a educadora cooperante Maria João, tiveram uma adaptação muito positiva e penso que era visível no quotidiano da sala. Apenas três crianças permaneceram na sala, as restantes transitaram para o jardim-de-infância pois já completaram os três anos ou irão completar até o mês de Novembro, inclusive.

Ao longo das semanas de estágio, tanto no decorrer da prática de ensino supervisionada I como na prática de ensino supervisionada II, de uma forma mais intensa na segunda devido à permanência diária na instituição, observei os interesses, as necessidades e competências das crianças da sala de creche. Uma observação que foi fundamental para promover situações que dessem resposta às suas propostas emergentes. Para realizar uma observação fundamentada e correcta auxiliei-me no Plano de Desenvolvimento Individual do Manual de Qualidade em Creche e no livro Educação de Bebés em infantários-Cuidados e Primeiras Aprendizagens (Hohmann, 2007). Consultava o Plano de Desenvolvimento Individual para as planificações, assim como, para avaliar o Desenvolvimento Individual dos meninos, um instrumento que utilizei na avaliação. O livro Educação de Bebés em infantários- Cuidados e Primeiras Aprendizagens (Hohmann, 2007) foi importante para esclarecer algumas dúvidas que surgiam na minha prática, de forma, a poder melhora-la, como por exemplo, como ajudar as crianças a resolverem os seus conflitos, como devo agir no momento da higiene, como deve ser esse espaço e porquê? Como posso promover a autonomia dos meninos? Como enriquecer as áreas da sala para promover o desenvolvimento? Entre outras.

Em relação ao nível pessoal e social as crianças mostravam ter consciência de estarem a ser observadas por adultos, pois exageravam ou repetiam o comportamento, por vezes ficavam um pouco envergonhados e paravam o que estavam a fazer, por exemplo, acontece com frequência com o J.P. (33m.), a M (36m.), a C. (34m.), o G. (32m.) e a L. (33m.) quando estavam a dançar, a cantar ou a brincar na área do faz-de-conta e reparavam que estavam a ser observados mostravam-se um pouco envergonhados, os ombros baixavam, encolhiam-se e paravam o que estavam a fazer, retomando depois quando percebiam que já não estavam a ser observados. Sempre que precisavam de alcançar um objecto, resolver um conflito, usavam palavras ou gestos para pedir ajuda, normalmente, a segunda opção ocorria com mais frequência do que a primeira, também porque praticamente todos os brinquedos, livros estavam no chão e ao alcance das crianças. Todos os meninos expressavam-se através de palavras excepto a I.C. (26m.) e o A. (25m.), eram os mais novos e o menino dizia palavras soltas, enquanto, a Iara já construía frases curtas.

Nestas idades iniciaram-se as brincadeiras com os pares, à excepção da M.C. (28m.) e da J. (33m.), os meninos aproximavam-se de outros meninos para brincarem juntos, ou pelo menos, para estarem perto. A J. gostava muito de estar sozinha, cantar sozinha e longe dos meninos do grupo, tentei incentiva-la a desenvolver vontade de estar com as outras crianças, por exemplo, a área da cozinha era um local onde tentei promover isso, porque notei que era do interesse da menina e de outros meninos, por isso, brincava com eles naquela área e incentivava-os a alimentarem-se uns aos outros ou a confeccionarem juntos a refeição, entre outras. Penso que esses momentos aproximaram a menina do grupo, apesar de nem sempre, procurar os pares. A M., o L.P. (36m.), a I (33m.), a L (33m.), o J.P., o G. procuravam outros meninos para explorarem juntos, cantarem canções, gostavam muito de cantar os parabéns, mesmo quando nenhum menino fazia anos e a canção “Com sapatos de veludo”. Normalmente, quando a M. ou a B. (35m.) começavam a cantar, mais meninos juntavam-se a elas para cantarem. A M.C. costumava isolar-se do grupo, no entanto, no exterior procurava o J.P. para mexerem na terra e brincarem com folhas que estavam caídas no canteiro ou que tirem das plantas.

No exterior também brincavam com os pares, a I. e a L. estavam muitas vezes juntas a reproduzir situações do quotidiano, como mãe e filha, pude observar as meninas a fazerem de conta que iam passear, mudar a fralda, dar de comer e pentear. A M, o L.P., o Af. (29m.) e a B. gostavam de juntar todos os pneus e andarem dentro deles. Juntando-se mais meninos após observarem-nos.

A C. no exterior, procurava muito o irmão para brincar. O D. estava numa sala de jardim-de-infância e a C. gostava de brincar com ele e andar atrás dele, mas nem sempre o menino queria, deixando a irmã um pouco triste mas nós nesses momentos incentivamos a que fosse brincar com os amigos da sala.

No entanto, era visível que os meninos mais novos sentiam alguma dificuldade em partilhar os brinquedos com outros. Referiam que eram seus e não gostavam de partilhar. Penso que tal se deve-se ao egocentrismo que estava presente nesta idade. No entanto, pretendi ajudar os meninos a resolverem os seus problemas através das cedências e do diálogo e não da agressão como era normalmente resolvido por alguns meninos. A M., o L.P., a J, a C e a B. choravam quando lhes tiravam o brinquedo e esperavam que o adulto ajuda-se a recuperar, enquanto, o A.B., a M.C., a I., a L., o G., o A. e a I.C. batiam no menino que lhes tinha tirado o objecto.

A C., a I. e a B. já conseguiam fazer o controlo dos esfíncteres e pediam para ir à casa de banho antes de sair da sala. Todos os meninos do grupo foram estimulados a fazerem as necessidades fisiológicas no bacio, sentavam-se todos, no período entre o almoço e a sesta, o A., a M.C., o J.P., a I.C., a M. e o L.P. faziam com muita frequência no bacio, no entanto, ao longo do dia não pediam para ir à casa de banho e utilizavam todos os dias a fralda. A L. e a J. que eram mais velhas do que alguns meninos referidos em cima, sentiam muita dificuldade em estar no bacio, percebia-se que não gostavam de estar sentadas muito tempo.

Ao longo das semanas procurávamos incentivar os meninos a arrumar o que desarrumam, e foi conseguido, os meninos mais velhos, como por exemplo, a M., a I., o L.P., a L., a J. e o A.B. sabiam que as frutas eram colocadas no cesto em cima da mesa, que os bonecos ficavam na cama, os utensílios de cozinha dentro do armário da área, que as roupa tinham de ir para os cestos e os livros na biblioteca. Apoiava-os, mas observava que cada vez menos, precisavam desse apoio.

Em relação à compreensão da linguagem, grande parte do grupo conhecia os nomes de objectos, pessoas familiares e acções. O A. era não constrói-a frases, mas pronuncia algumas palavras soltas, apesar de ser evidente que não possuía muito vocabulário. Planifiquei momentos em que com cartões de imagens e através das ilustrações de livros perguntava o que estava na imagem e outras vezes o menino apontava para o que desejava e pronunciava o que era. Sempre que mostrava algo que não conhecia pedia-lhe para repetir de modo a aprender mais palavras. Quando iniciei em Fevereiro, notei uma grande evolução desde o semestre anterior, e após as seis semanas a evolução foi maior. Nestas idades é mais visível o desenvolvimento que os meninos fazem e a rapidez com que aprendem, é muito interessante. Ao longo das semanas interessei-me em observar as crianças de forma a dar resposta às suas necessidades e interesses, como é visível no anexo 2.

O grupo, de forma geral, era muito curioso e gostava de aprender. Exploravam bastante o espaço, os brinquedos, os materiais, de uma maneira geral o meio que os rodeia. Utilizavam combinações com os objectos que lhes eram familiares, colocavam os bonecos na cama, davam comida à boca das bonecas, colocam a chávena em cima do pires, e faziam o mesmo em brincadeiras com os pares, alguns meninos gostavam muito de estar deitadas na cama da boneca e serviam comida aos pares. Representavam que eram animais ou filhos de um colega e realizavam algumas pequenas peças de teatro com os pares. Por este tipo de iniciativas podíamos concluir que tinham já diversas competências ao nível da representação e do jogo simbólico.

Por considerar a higiene fundamental, e para desenvolver o faz-de-conta, com situações do quotidiano das crianças planifiquei um momento em que os meninos deram banho ao boneco, mudaram a fralda e vestiram-no. Essa situação foi importante para o desenvolvimento da imaginação e criatividade. Os meninos lembraram-se de como os pais fazem e faziam no boneco como é visível na figura.



Figura 1 . O L.P. a dar banho ao boneco. Neste momento explique que não podia coloca-lo de cabeça para baixo porque afagava o menino.

Também observei que a dramatização de história “Todos no sofá” permitiu que as crianças, como a C. e a J. que eram um pouco envergonhadas perdessem um pouco essa timidez e isso é essencial para o futuro. Se continuarem a ser estimuladas nesse sentido acredito que será muito benéfico para as meninas, no anexo 3 é possível ler a planificação.

A dramatização surgiu dada a importância desses pequenos momentos para desenvolver o jogo simbólico, a capacidade de estar perante os outros e perder a timidez e o desenvolvimento da linguagem, embora não se aplique nesta história. Devido à importância da dramatização planifiquei para reconto da história “Todos no sofá”, no entanto, os meninos mostraram gostar tanto que em conjunto com a educadora decidimos apresentar às outras salas da instituição. Grande parte dos meninos mostrou-se animado com a ideia e começamos a ensaiar todos os dias, escrevemos um convite e duas meninas foram entrega às salas de jardim-de-infância.

No início estava com alguns receios porque os meninos são pequeninos e alguns muito envergonhados, mas foi espantoso ver a forma como estavam à vontade. Quando valorizei o comportamento da Carolina sem vergonha, a menina riu-se como se também estivesse muito contente com o facto de ter estado muito bem, e a timidez não a ter afectado. (Relatório 8, dia 30 de Março de 2011)

Alguns meninos demonstraram ter consciência e compreender a rotina da sala, quando entravam na sala depois de brincarem no exterior sentavam-se nas cadeiras porque sabiam que iam almoçar ou a meio da manhã perguntavam se não iam à rua, sabiam que antes do almoço iam ao exterior. E essa consciência da rotina era fundamental para os meninos estarem seguros durante todo o dia, irei aprofundar o assunto no capítulo 4.

Também apresentavam algumas competências ao nível da matemática. Por exemplo, em relação ao conceito do número, quando lhes perguntávamos se queriam comer “mais” respondiam à questão segundo a sua vontade e davam mostras de ter noção do significado dessa palavra. Gostavam bastante de explorar reacções espaciais, colocavam-se dentro de caixas, por baixo das mesas e dentro dos pneus. Promovi essas aprendizagens durante os momentos da rotina, quando pedia para irem para cima do fraldário, para colocarem os pés dentro dos sapatos, se queriam mais comida, nos momentos de culinária utilizava as palavras mais, menos, dentro da taça, fora, em cima, etc. O L.P., a M., a I, a C., a B. e a L. já contam até 3.

Praticamente todos os meninos identificavam as partes do corpo, sentindo mais dificuldade em identificar os ombros. A I.C. e o A. identificavam com maior facilidade os olhos, o nariz, a boca e a cabeça. O menino que melhor conhecia as cores é o L.P., pude perceber isso através de um jogo onde os meninos procuravam as cores e separavam pelos tamanhos: grande e pequeno. O L.P. encontrou muitas cores, a M., a I., a B., a C., também conheciam bem o azul, amarelo, vermelho e preto. Observando os tamanhos, estes meninos tiveram facilidade em identificar o grande e o pequeno.

Observei um grande desenvolvimento no J.P, o menino entrou para a instituição em Setembro, e tudo era novidade, ao longo do primeiro semestre não consegui aproximar-me muito, porque o menino era muito agarrado à educadora, não brincava com os outros meninos, queria que fosse a educadora a dar-lhe o almoço, e só em Dezembro é que recebi os primeiros sorrisos, mas não ouvia muitas palavras, nem brincadeiras, então senti alguma dificuldade em saber sobre ele. Em Fevereiro deparei-me com um menino muito diferente, já brincava com os colegas, longe da educadora, chorava poucas vezes no acolhimento, ia a correr para brincar comigo e percebi que constrói-a pequenas frases e estava bem desenvolvido em relação à linguagem. O menino gostava bastante de estar sentado na área das almofadas a ver os livros, sentava-se e fazia-de-conta que está a contar histórias aos colegas, andava de triciclo no exterior, estava constantemente dentro do canteiro a mexer na terra, comia muito bem sozinho e aceitava o apoio de qualquer adulto da sala.

A nível da motricidade fina, os meninos mais novos, faziam rabiscos, seguravam com a mão fechada o lápis e o pincel, sentiam alguma dificuldade mas rasgavam papel, jornal e revistas.

Alguns mais velhos já faziam rabiscos com maior facilidade, a M. e o L.P. com a ajuda de um adulto já representava a figura humana. Esta é área onde os meninos tinham menos autonomia. Os materiais de expressão plástica não estavam ao seu alcance. Por isso quando realizei actividades nesta área era sempre por iniciativa e apoio directo de um adulto da equipa. Após reflectir sobre esta questão penso que poderia ter promovido autonomia no planeamento livre desta área, ou seja, observar através das actividades de iniciativa do adulto quais os maiores interesses e necessidades das crianças e, durante os períodos da manhã, colocar os materiais que davam resposta aos interesses e necessidades do grupo ao seu alcance. Colocava em cima de uma mesa materiais, como por exemplo, lápis de cor, lápis de cera, folhas, cola, vários tipos de papel, tecido, materiais reutilizáveis, as tesouras que só cortam o papel e não magoam as crianças, etc. Dessa forma, estava a contribuir para que tivessem oportunidade de planear autonomamente o que realizar na área. Não iam buscar os materiais ao sítio onde estão arrumados, nem arrumar, mas tinham maior oportunidades de aprendizagens do que as que tiveram, apesar de se realizar com frequência actividades de expressão plástica.

Gostavam muito de explorar a terra com as mãos, de comer sozinhos com o garfo em certos alimentos alguns meninos tinham necessidade de auxiliar com as mãos e todos seguravam o copo com as duas mãos, entornando muito pouco do conteúdo.

A educadora Maria João seguia e regulava a sua prática segundo alguns aspectos do Manual de Processo-chave Creche da Segurança Social.

Alguns princípios orientadores da prática foram, primeiro que tudo, planificar tendo em conta o superior interesse das crianças e desenvolver uma relação próxima com a família, valorizar constantemente a presença da criança na sala para que esta sentisse que pertencia ao grupo, e incluída e valorizada para o desenvolvimento de todos; compreender a forma como as crianças aprendem, de forma, a proporcionar-lhes um ambiente que facilitasse a brincadeira, a interacção, a exploração e a resolução de conflitos.

Também me apoiei bastante no livro Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens (Hohmann, 2007). Ajudou-me a compreender como é que os meninos aprendem, como podemos organizar o espaço para lhes promover aprendizagens e quais, a compreender como os posso ajudar a resolver situações de conflito, exploração na hora da refeição e autonomia do momento de arrumar.

**2.2.2. Jardim-de-infância**

A sala 2 da “Quinta dos Sonhos” começou por ser constituída por um grupo heterogéneo de 18 crianças, no entanto, em três semanas diminuiu para 15. Os meninos têm entre os 3 e os 6 anos. Na tabela abaixo menciono o nome das 18 crianças, a data de nascimento, a idade e o tempo que estão naquela sala com a mesma equipa educativa.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Nomes das crianças** | **Data de nascimento** | **Idades** | **Anos na sala** |
| A.B. | 10/11/2006 | 4 anos | 1º |
| A.O. | 09/12/2005 | 6 anos | 3º |
| A.V. | 31/07/2007 | 3 anos | 1º |
| A.F. | 17/04/2006 | 5 anos | 2º |
| C.S. | 23/12/2007 | 3 anos | 1º |
| D.H. | 15/02/2005 | 6 anos | 3º |
| D.M. | 27/10/2006 | 4 anos | 2º |
| F. | 6/06/2005 | 6 anos | 3º |
| F.R. | 17/05/2006 | 5 anos | 2º |
| L. | 21/02/2005 | 6 anos | 3º |
| M.D. | 29/09/2005 | 5 anos | 2º |
| M.F. | 11/09/2007 | 3 anos | 1º |
| M.P. | 26/01/2007 | 4 anos | 1º |
| R.C. | 08/12/2007 | 3 anos | 1º |
| R.S. | 26/03/2007 | 4 anos | 1º |
| S. | 27/07/2007 | 3 anos | 1º |
| V. | 11/06/2005 | 6 anos | 3º |
| V.C. | 28/07/2006 | 5 anos | 2º |

Quadro 4- Informação sobre o grupo de crianças da sala de jardim-de-infância.

O grupo era composto por onze crianças do sexo masculino e sete do sexo feminino. No início do mês de Junho o M.F., a A.F. e a C.S. saíram da instituição por motivos de organização e gestão familiar.

Apenas três crianças estão pela primeira vez em contexto de escola. Nove meninos frequentaram a valência da creche, e os restantes entraram directamente na sala de jardim-de-infância.

Ao longo das semanas de estágio observei os interesses, necessidades e competências das crianças nas diferentes áreas de conteúdo. Para realizar estas observações de forma correcta auxiliei-me nas Metas de Aprendizagem, do Ministério da Educação, realizado por nove equipas de peritos nas diferentes áreas de conteúdo. Este documento pretende mostrar quais as evidências de desempenho das crianças e jovens quando mudam de nível de ensino. Em relação ao pré-escolar contribui para os educadores de infância ajudarem os meninos a alcançarem as competências, referidas pelas metas, como importantes para o sucesso das aprendizagens no 1º ciclo. Ajudam-nos através de estratégias que promovam a aprendizagem e aperfeiçoamento dessas competências. Não é uma obrigatoriedade, e os meninos não ficam privados de transitar para o 1º ciclo se não alcançarem as competências referidas (M.E.,2010). Este documento foi elaborado tendo por base as áreas de conteúdo da Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

Como é um grupo heterogéneo, dos 3 aos 6 anos, não transitaram todos os meninos para o 1º ciclo, apenas cinco meninos. No entanto, a caracterização do grupo centra-se neste documento, analisando as competências que os meninos têm, até então, adquiridas.

Em relação às competências na Área de Formação Pessoal e Social, de uma forma geral, os meninos conseguiam criar interacções com os outros, tanto crianças como adultos, apresentam comportamentos activos, dinâmicos e interesse em aprender.

A F. (6 a.), o F.R. (4 a.), o V.C. (4.), a V. (6 a.), a M.D. (5 a.), o D.M. (4 a.) e o D.H. (6 a.) eram os meninos que mais destacavam nos momentos de grande grupo, em relação, à confiança e segurança que falavam com o grupo que lhes é familiar. Apresentavam as suas ideias, opiniões e sugestões sem inseguranças.

Todos os meninos do grupo tinham adquirida a competência de realizar tarefas indispensáveis do dia-a-dia, como vestirem-se, lavarem as mãos, agarrarem nos talheres, descalçarem-se e calçarem-se.

O M.F. (3 a.) e a F. eram os meninos que mostravam alguma dificuldade em lidar com as frustrações, como por exemplo, perderem num jogo. Percebia-se que outros meninos ficam tristes, mas lidavam bem com isso e sabiam que no jogo uns ganhavam e outros perdiam.

A V.(4:10) escreveu no diário a vontade de jogar aos arcos. Após perceber se era interesse de grande parte do grupo, planifiquei um momento de expressão motora. Sinto que o grupo estava muito agitado, mas talvez seja natural por saberem que iam fazer jogos no exterior e é algo bastante activo. No entanto, é fundamental estarem em silêncio para ouvirem as regras e a explicação do jogo, tentei que o percebessem.

Não tive muita facilidade em gerir a dificuldade que o Miguel Fortio (3:7) tem em relação à perda, mas desejo dar respostas às propostas emergentes apresentadas pelo menino, planificar propostas emergentes que visem ensinar-lhe que nos jogos perde-se e ganha-se e que não precisa de ficar triste. (Relatório 4, dia 4 de Maio de 2011)

Observei que alguns meninos conseguiam resolver situações de conflito sem utilizar a agressão, como por exemplo, a M.D., a F., a V., a S. (3 a.), a A.V. (3 a.), o D.H. e o V.C. No entanto, observei muitas situações de solidariedade para com os outros, cooperação entre meninos da mesma idade ou meninos mais velhos com mais novos. Nesta idade as crianças eram menos egocêntricas do que as crianças da creche, as relações com os outros mostravam-lhes que o que o outro quer, que o outro também é importante e vão descobrindo o outro.

Penso que se devia ter promovido mais a autonomia e a capacidade de esperarem pela vez de falar, para conseguirem manter um diálogo e um bom feedback, em grande grupo, não podiam expressar todos a ideia ao mesmo tempo e é uma situação que acontecia algumas vezes. Nas dez semanas tentei constantemente promover essas competências, mas talvez não tenha sido suficiente para alguns meninos e fossem necessários mais momentos que promovessem isso. Explica-lhes e demonstrava que todos seriam ouvidos e os meninos sabiam que quando conversávamos dava oportunidade a todos de o fazerem e só terminávamos a conversa se mais nenhum menino quisesse acrescentar nada.

Praticamente todos os meninos partilhavam brinquedos uns com os outros, sendo visível, mais dificuldade no M.F. e no R.C. (3 a.), possivelmente estava relacionado com a idade.

Através do grupo das plantas e das idas à quinta do Pomarinho percebi que grande parte do grupo tinha respeito pela natureza. E sabiam que esta é importante na vida do ser humano.

O D.H., a V., a F., a M.D., o V.C., o D.M. utilizavam noções espaciais, como por exemplo, em cima/em baixo, ao lado, dentro e fora.

A maioria dos meninos dizia o seu nome, idade, nome de familiares e a localidade onde vive.

Quando arrumavam a sala, os meninos, colocavam o que era para o lixo no sítio correcto e a sala ficava limpa e arrumada depois das actividades.

Todas as crianças tinham consciência da rotina diária, após a higiene sentavam-se à mesa para o almoço. As crianças estavam sentadas em pequenos grupos, quando terminavam de comer a sopa era servido o segundo prato e quando terminavam de comer levantavam-se colocavam-no, no carrinho que transportava a comida e a loiça para a sala, iam buscar a fruta e voltavam-se a sentar. Todos os meninos utilizavam os dois talheres, ao contrário da valência de creche que era apenas a garfo, bebiam a água sem entornar, e os meninos mais velhos alimentavam-se sozinhos sem a ajuda do adulto.

A V., o F.R. e a M.D. tiveram muita facilidade em comparar o processo de germinação de sementes distintas e o crescimento de plantas, através da experiência, ver a planificação no anexo 4.

Todas as crianças produziam plasticamente, de um modo livre ou mediado, a representação da figura humana integrada em cenas do quotidiano, histórias inventadas ou sugeridas, utilizando diferentes modos de expressão: desenho, pintura, colagem, etc.

Devia ter promovido mais técnicas de expressão plástica. Alguns meninos, os mais velhos sabiam recortar, por exemplo, a V., o D.H., a M., a F. e a A.F. recortavam e colavam de forma autónoma, os outros meninos tinham mais dificuldade. Mas de uma forma geral gostavam muito de pintar com tintas, de fazer desenhos, pintar imagens e moldar a massa de cores. Tinham alguma autonomia para irem ao armário buscar os materiais e alguns materiais estava ao alcance das mesmas. Normalmente as actividades de expressão plástica eram planeadas pelo adulto e não eram escolhidas pelas crianças, no momento de planeamento. Nas minhas planificações procurei dirigir algumas técnicas de expressão plástica para os meninos conhecerem e começarem a escolher a área, autonomamente, mas como não estavam habituados a faze-lo, não foi fácil. Por vezes perguntava se ninguém ia para a área da expressão plástica, mas os meninos não queriam muitas vezes. Penso que tem de ser algo bastante incentivado desde o início, ou seja, criar as áreas com as crianças e relembra-las diariamente, para que não sejam esquecidas e apenas utlizadas quando o momento é planeado pelo adulto. Possivelmente a forma como estava organizada essa área e dispostos os materiais não facilitava essa escolha. No capítulo 4 vou reflectir sobre esse aspecto na organização dos espaços e materiais.

Era frequente ver alguns meninos a contar, recontar, inventar e recria histórias e diálogos, oralmente aos amigos, estes momentos aconteciam quando o grupo estava dividido por áreas. No Domínio da Expressão Dramática os meninos brincavam ao "faz-de-conta" interagiam com os pares e desenvolviam competências linguísticas, assim como, a imaginação, a memória e a criatividade. As crianças brincavam a situações da vida real, os comportamentos que observam nos adultos, faziam o jantar, arrumavam a cozinha, davam de comer aos filhos e passeavam de cavalo, pois representavam muitas vezes que eram animais.

No momento de leitura fiz pela primeira vez o reconto da história através de uma dramatização. Foi muito interessante e não foi planificado, o que me mostra que já não estou tão agarrada ao que escrevo na planificação e que no momento consigo improvisar segundo o que me mostram os meninos. É segunda-feira, eles estão um pouco mais faladores do que o habitual porque há dois dias que não viam os colegas e há sempre novidades do fim-de-semana que se recordam em qualquer momento, penso que por essa razão, o reconto da história sentados não estava a resultar muito bem e queriam falar todos ao mesmo tempo, outros estavam distraídos na conversa. Convidei dois meninos a desempenharem as duas personagens. A estratégia utilizada para a atribuição das personagens foi a altura.

Os meninos não estavam com vergonha, ajudei-os nas falas mas os meninos recordavam-se dos momentos da história e da sequência de acontecimentos. Parávamos para conversar sempre que era preciso e os meninos que estavam sentados ajudavam-nos e penso que foi muito interessante perceber que os meninos tiveram mais noção da história através da visualização das acções do que da ilustração. A história “Adivinha quanto eu gosto de ti” precisa bastante da ilustração porque só o texto na chega e assim em três dimensões foi muito mais visível. (Relatório 6, dia 16 de Maio de 2011)

Estes momentos de dramatização são importantes para desenvolver a capacidade de dramatizar e representar e percebi que foi importante para o grupo, por essa razão, adicionei ao texto como excerto.

As crianças não precisavam dos objectos para retrata-los, uma banana podia servir de telemóvel, de pedra, de faca, era muito comum ver os meninos transformarem os objectos noutros, ou simplesmente, fazerem de conta que tinham um objecto na mão e não terem nada. Nem todas as crianças adquiriram essa competência, mas era bastante visível nas mais velhas, porém, estava bastante notório na A.V. e na S, meninas com três anos.

Todos os meninos do grupo, alguns com maior facilidade do que outros, cantavam canções utilizando a memória, com controlo progressivo da melodia, da estrutura rítmica (pulsação e acentuação) e da respiração. Todos reconheciam auditivamente sons vocais e corporais, sons do meio, sons da natureza e sons instrumentais.

Nos jogos, a V., o F.R., a S., a A.V., a A.F. e o D.H. compreendiam e cumpriam as regras. Todos tinham consciência das diferentes partes do corpo, de sentir e utilizar o corpo, por exemplo, os meninos trepavam, deslizavam, baloiçavam, saltavam de pés juntos, num só pé, tinha capacidade de estar imóveis e das noções espaciais cima, baixo, dentro, fora, ao lado e atrás. No entanto, observei que a diferença entre a esquerda e direita não estava muito interiorizada, mas essa questão torna- se mais evidente para os meninos por volta dos 6 e os 8 anos, como é descrito em alguns livros. As crianças manipulavam alguns objectos de forma a desenvolver a motricidade fina, elas desenhavam, faziam massa de cores, pintavam, agarravam, escreviam.

O D.H., a M.D., o V.C., o F.R. a V. e a F. produzam rimas com muita frequência utilizando os seus nomes e dos colegas e perguntavam-nos se as palavras rimavam umas com as outras. Estes meninos conseguiam identificar algumas letras do abecedário, para além das letras do seu nome e identificavam palavras que começavam ou acabavam com a mesma letra ou sílaba do seu nome. Todos os meninos descreviam pessoas, objectos e acções. Conseguiam descrever acontecimento que ouviam numa história e identificavam as personagens da história.

Em relação ao domínio da matemática, grande parte do grupo excepto o R.C, a C.S. e a A.V. utilizavam as palavras “mais” e “menos” para comparar dois números. Quase todos os meninos ordenavam temporalmente acontecimentos familiares ou partes de histórias. Todos contavam até 10 objectos do dia-a-dia. A maioria, meninos os mais novos, reconhecia os números de 1 a 10. Conseguiam interpretar dados apresentados em tabelas e pictogramas simples.

O L.S é um menino de 6 anos, que nasceu com uma doença muito rara, denominada por Sindrome Startle. Por ser uma doença rara há pouca informação o que dificulta a pesquisa e interesse das técnicas de educação para saber mais sobre a doença. O diagnóstico refere que há um atraso global de desenvolvimento e uma hiperexplexia.

O menino participava em todas as actividades, mas por vezes, precisava de mais apoio. Era acompanhado pelo Centro de Desenvolvimento e Intervenção Precoce (CDIP) da Associação de Paralisia Cerebral de Évora desde Maio de 2008. Recebendo apoio de terapia da fala e apoio educativo em contexto sala de Jardim-de-Infância.

Ao longo destes anos, têm procurado uma intervenção junto da família, com o objectivo de apoiar, compreender as necessidades, preocupações e prioridades. O menino estava inserido numa família um pouco complicada, que trabalha nos mercados e feiras, portanto, nem sempre podia comparecer à “Quinta dos Sonhos”.

Era uma criança meiga, mas por vezes agressiva e com alguma dificuldade em controlar a força, também devido à sua doença. No entanto, era visível que mantinha uma boa relação com os adultos e colegas. Segundo a educadora Luísa, o menino evoluiu bastante, em as áreas de desenvolvimento, desde que começou a frequentar a instituição, em Setembro de 2008.

Pelas observações realizadas e por conversas tidos com a equipa educativa verifiquei que o menino gostava do contexto em que estava inserido, chegava sempre bem-disposto com vontade de participar nas actividades que os colegas estavam a desenvolver. Era um menino que pedia ajuda, partilhava objectos e seguia algumas regras e rotinas da sala. Por vezes quando estava em pequeno grupo pedia para ir à casa de banho ou quando estava a realizar algo que não o deixa realmente envolvido, tentei incentiva-lo a esperar um pouco, mas quando o menino insistia percebia que realmente estava, mesmo, com vontade e deixava-o ir.

Percebi que gostava de explorar a comida com as mãos, no entanto, comia com os talheres, utilizava o guardanapo e comia sozinho com muita facilidade. Gostava de comer e de provar novos sabores. Ia à casa de banho sozinho, abria e fechava a torneira e puxava o autoclismo.

O vocabulário que utilizava é reduzido, em relação à sua faixa etária, assim como, tinha alguma dificuldade em compreender frases mais complexas, mas o menino é comunicativo. Desloca-se autonomamente, saltava, corria, subia e descia escadas, andava de triciclo, gostava de brincar na área dos legos e coloca-los em cima uns dos outros até caírem. A nível motor o menino estava desenvolvido, tinha algumas limitações, em relação a corte, colagem, escrita e desenho, mas na motricidade grossa, estava muito desenvolvido como os outros meninos da sua idade.

O menino tinha alguma dificuldade em concentrar-se nas actividades e envolver-se nelas, e esse aspecto, era o que me desperta mais o interesse de procurar saber o que mais gostava e precisava para ajuda-lo a envolver-se nos momentos e promover mais aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento. A educadora Luísa reconhecia um aumento do tempo de permanência nas actividades, em relação a 2008, o que é uma conquista muito positiva para o menino.

**3. A aprendizagem activa no processo de desenvolvimento da criança.**

**3.1. Perspectivas de aprendizagem**

O desenvolvimento é um conjunto de mudanças que ocorrem nos indivíduos desde o nascimento até à morte, isto é, uma evolução gradual que ocorrem ao longo da vida dos seres humanos (Melo, 2010).

Aprendizagem é uma mudança que ocorre nas pessoas derivado das experiencias vividas. É uma construção pessoal resultante de experiências e que se observa através de modificações no comportamento. A aquisição de aprendizagens promove o processo de desenvolvimentos dos indivíduos (Melo, 2010).

Ao dar especial relevância a uma pedagogia da participação entende-se que a aprendizagem, Malaguzzi (1998) “é um trabalho de grupo realizado através de projectos comuns. A educação é considerada uma actividade comum, uma partilha de cultura, que se processa através da discussão, da exploração e experimentação em torno de temas ou tópicos que, frequentemente, dão origem a trabalhos de projecto que são realizados em conjunto por crianças e adultos” (Formosinho, 2007).

Rogoff e Wertsch (1984) L. Vygotsky defende que o desenvolvimento deve ser analisado através de quatro perspectivas que estão relacionadas: o desenvolvimento ontológico, do individuo durante toda a vida, o desenvolvimento microgenético, mudanças que ocorrem em períodos curtos, o desenvolvimento filogenético que acontece durante o período evolutivo e o desenvolvimento sócio – histórico, alterações que surgem na cultura, nos valores, normas e tecnologias. Na perspectiva sócio-histórica, a criança, inicia a vida social e só depois, pouco a pouco, desenvolve competências cognitivas. Compreendem-se, assim, as relações sociais como essenciais para a aquisição de aprendizagem. A criança não pode ser entendida como um explorador independente, mas sim, alguém que estabelece relações sociais e que através do auxílio de pessoas com mais experiência, gradualmente, adquire novos pensamentos e comportamentos (Spodek, 2010).

Rogoff e Wertsch (1984) A participação da criança nas actividades realizadas em cooperação com colegas com mais experiência proporciona –lhes os instrumentos para pensarem e actuarem. Os agentes activos na Zona Desenvolvimento Proximal (ZDP), podem ser colegas com mais experiência, adultos, mas também, recursos materiais como livros, computador, vídeos, etc. Este chamou de ZDP ao nível em que a criança não consegue resolver sozinha um problema, por achar demasiado difícil, no entanto, consegue ultrapassar essa dificuldade com a ajuda de alguém com mais experiência e competência, tanto um adulto como uma criança (Spodek, 2010).

Para Vygostky, a sala de aula, é um lugar onde se promove o desenvolvimento cognitivo uma vez que existe um processo social e partilha entre as crianças e entre adulto - criança, são realizadas práticas culturais. O educador deve promover várias experiências e aprendizagens culturais. Assim, como reforçar actividades em grupo para que a socialização seja um factor de desenvolvimento (Coll et al, 2004).

É benéfico para as aprendizagens que os processos educativos promovam nas crianças apropriações com recursos da cultura, o trabalho em grupo, inclusive com outros com mais experiências (Coll et al, 2004).

Na perspectiva de Bronfenbrenner o desenvolvimento é o resultado da relação entre o organismo humano que está em crescimento e o seu meio ambiente. (Shaffer, 2005; Bronfenbrenner, 1996). O teórico considera essencial o ser humano ter um papel activo na construção do seu desenvolvimento, assim como, os contextos em que ocorre e as interacções sociais estabelecidas são importantes para o desenvolvimento (Melo, 2010).

Piaget (1956) Segundo Jean Piaget, o desenvolvimento é construído a partir de uma sucessão de estágios e sub - estágios que tem início desde o nascimento da criança aos 16 anos. Esses estágios são o sensório – motor, inteligência representativa e operações formais. A ordem dessa sucessão é igual para todos os indivíduos, no entanto, as idades em que acontecem varia consoante alguns factores. É uma evolução e um estágio prepara para o próximo, ou seja, cada estágio proporciona uma transformação essencial para o processo do pensamento. Para progredirem é necessário que, as crianças tenham várias experiências em cada estágio e que lhes dêem tempo para as interiorizar. Dessa forma, os factores de desenvolvimento, são a maturação, a experiência com objectos e a experiência com pessoas. Porém defende que estes não são suficientes para explicar o desenvolvimento metal apresentando a equilibração, que coordena e torna possível a influências dos outros, como o quarto factor (Coll et al, 2004; Sprinthall, 1993).

Na aprendizagem, a intervenção do sujeito e do objecto são moduladas por factores internos de equilibração. Apesar da experiência física ser muito importante, sozinha não permite a aquisição de aprendizagem, pois é essencial a intervenção de instrumentos lógicos. Piaget atribui maior importância à forma como se processa o desenvolvimento e à forma como a pessoa aprende do que aos resultados finais. Isto é, preocupou-se em estudar as formas de aprendizagem em vez do conteúdo (Coll et al, 2004; Melo, 2010).

Na perspectiva de Piaget o contexto escolar deve proporcionar um enriquecimento ao desenvolvimento normal da criança e o currículo deve – se interessar por acompanhar o seu ritmo de desenvolvimento. Pretende-se que seja um processo de exploração, de descoberta e reorganização mental, progressivo e fundamental na procura da personalidade. Outras perspectivas defendem que se deve partir do que as crianças já sabem e desejam saber (Tavares & Alarcão, 1985; Shaffer, 2005).

Pode-se constatar que estas três perspectivas têm diferentes visões em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem.

A perspectiva com que mais me identifico é a de Lev Vygotsky, porque defende que a criança aprende através das relações com os outros e não como seres individuais como refere Piaget. Através da minha prática no estágio pude perceber e confirmar as perspectivas do primeiro, pois foi comum observar crianças mais velhas a ajudar as crianças mais novas na aquisição de competências, quer em actividades no momento de escolha livre, quer em situações da rotina, desde, vestir, ajudar a lavras as mãos, a auxiliar com a refeição, no contexto de jardim-de-infância, etc. As respostas a propostas emergentes contribuem para que as crianças alcancem mais rapidamente a competência. Os educadores observam os seus interesses, necessidades, quando está na zona de desenvolvimento proximal e planificam/ organizam os grupos de forma a promover o desenvolvimento individual de cada criança.

No futuro como educadora de infância é na perspectiva de Vygotsky que vou centrar a minha acção. Irei observar as necessidades e interesses das crianças e promover aprendizagens que as façam alcançar mais rápido a aquisição total da competência, através da colaboração das crianças competentes e dos adultos.

**3.2. Pedagogia de participação vs pedagogia de transmissão**

Alguns teóricos e investigadores como, Dewey, Malaguzzi, Freinet, Paulo Freire e Sérgio Niza, centraram-se na voz da criança para conhecerem aspectos da infância, mostrando assim, que é importante escutar a voz da criança e permitir que desempenhem um papel activo no seu processo de desenvolvimento (Formosinho, 2008). Oliveira-Formosinho e Machado (2007) preocuparam-se em reconstruir a imagem convencional e em destruir a pedagogia transmissiva, uma pedagogia centrada no adulto e na aquisição de capacidades pré-académicas. Este modo de pedagogia, a pedagogia transmissiva, ainda resiste no quotidiano devido à simplicidade e à segurança da concretização, pois é um modo em que a educadora atribui tarefas de diagnóstico, molda e reforça comportamentos, transmite a informação e, por fim, avalia as aprendizagens. É visível que crianças desempenham um papel passivo no próprio processo de desenvolvimento (Oliveira-Formosinho, 2007).

Por outro lado, existe a pedagogia da participação, em que a criança é vista como um ser competente e com direitos, onde é pretendido que construa a sua aprendizagem em função das necessidades individuais, no questionamento, nas experiências e observação de resultados, nas planificações, na investigação, na cooperação e resolução de problemas. Há uma grande relação entre a intencionalidade conhecida e a sua sequência em contexto com os actores, o que permite que a criança desenvolva uma aprendizagem activa no seu processo de desenvolvimento. Para uma participação com sucesso é necessário escutar a voz das crianças, dialogar e negociar, “Este modo de fazer pedagogia configura a ambiguidade, a emergência, o imprevisto como critério do fazer e de pensar, produzindo possibilidades múltiplas que definem uma pedagogia transformativa” (Formosinho, 2007).

Um educador de infância que pratique a pedagogia da participação, tem de ser sensível aos interesses e necessidades das crianças, falar num tom de voz positivo, mostrar afecto e carinho, encorajar as crianças a desenvolverem a auto-estima, confiança nas suas capacidades e a resolver os conflitos do quotidiano, a assumirem responsabilidades, a moverem-se autonomamente, a pensarem e apresentarem as suas ideias/opiniões sobre problemas, necessidades e interesses (Formosinho,2007).

Pretende-se com esta pedagogia treinar as crianças para desenvolverem a assertividade, o direito de participar e fazer parte do processo que de todo, lhes diz respeito. Para se conseguir esse sentimento de assertividade individual é necessário promover os sentidos de pertença ao grupo e à comunidade (Formosinho,2007).

A pedagogia de participação tem como processos principais a observação, a escuta e a negociação. É necessário reflectir no porquê e para quê de uma observação, escutar as crianças e negociar. O processo de observação é algo contínuo e requer o conhecimento individual de cada criança, no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (Formosinho,2007).

A escuta é a forma de ouvir o que a criança tem a dizer, a sua colaboração no processo de construção das suas aprendizagens. Para ter vontade de falar a criança tem de sentir que a equipa educativa a está a ouvir e que considera importante a sua participação. Tal como a observação, esta deve fazer parte do quotidiano educativo.

A negociação é um processo onde se debate em grupo os processos, os ritmos, modos de aprendizagem e os conteúdos curriculares. Ao contrário da pedagogia transmissiva, é compreendida a importância de se debater criança-criança e adulto-criança, os interesses curriculares (Formosinho,2007).

Esta pedagogia tem conduzido à redução do papel directivo do adulto e a permitir que a criança tenha maior poder de iniciativa, de decisão e acção. Com isto não se pretende que a equipa pedagógica tenha um papel passivo, também toma decisões, mas não pode paralisar a actividade da criança, deve apoiar e observar de forma a proporcionar novas propostas para cada criança. Além de ser essencial que este prepare os materiais, espaços e experiências que proporcionem uma aprendizagem activa e a autonomia das crianças (Formosinho, 2007).

Na pedagogia da transmissão como as crianças são consideradas “folha em branco” com ausência de conhecimentos, o educador de infância tem a tarefa de inscrever os conhecimentos nas crianças, e é considerado bom aluno aquele que consegue rapidamente gravar esses conhecimentos, enquanto na pedagogia de participação os educadores partem do interesse das crianças como motivação para a experiência educativa. Um bom aluno é o que está envolvido, pois esse envolvimento é uma ferramenta essencial para a construção de conhecimento (Formosinho, 2007).

A Unicef, uma agência das Nações Unidas que se dedica especificamente às crianças, tem como principais objectivos dar resposta às necessidades básicas das crianças, promover os seus direitos e contribuir para o desenvolvimento das mesmas. Dessa forma, a 20 de Novembro de 1989 adoptaram a Convenção dos Direitos das Crianças, um documento que visa assegurar que todos os direitos referidos são cumpridos nos 158 países, por todo o mundo, onde foi assinado o acordo.

Por ser reconhecida a necessidade e importância de escutar a voz das crianças, está explícito na declaração da Convenção dos Direitos das Crianças dois artigos que salvaguardam o direito de se expressarem. No artigo 12.º “Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito a exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade” e no artigo 13.º “A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procura, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança” (Formosinho, 2008). É essencial ter em consideração a opinião das crianças, ouvir e respeitar o que estas dizem sobre assuntos que, directa ou indirectamente, lhes dizem respeito (Formosinho, 2007).

Por compreender a importância da participação activa das crianças no seu processo de desenvolvimento, promovemos em ambas as valências a aprendizagem activa, um desenvolvimento pessoal e social com base em experiências de vida democrática, o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolver problemas, a curiosidade, a observação, a capacidade de pensar sobre os assuntos, aceitar a opinião dos outros e partilha.

Os educadores devem criar condições materiais, sociais e afectivas necessárias para cada criança apropriar-se dos processos, de conhecimentos e de valores morais e estéticos criados na sociedade onde estão inseridos. O papel do educador não é dirigir nem bloquear uma actividade da criança, mas sim, observar, apoiar e tomar decisões em relação ao que está a observar, isto é, pensar em novas propostas educacionais em relação a cada criança (Formosinho, 2007).

No ponto 3.4 e ao longo do relatório menciono como coloquei em prática a pedagogia de participação.

**3.3. Fundamentos da acção educativa**

A educadora de infância cooperante do contexto de creche segue e regula a sua prática segundo alguns aspectos do Manual de Processo-chave da Creche, porque foi publicado pelo Ministério da Segurança Social e esta valência da “Quinta dos Sonhos” é subsidiada pela Segurança Social. Por considerar importante, dar continuidade educativa ao trabalho anteriormente realizado pela educadora cooperante, também segui alguns desses princípios. Não obstante, também me baseei em modelos pedagógicos, para fundamentar a minha acção educativa.

Alguns princípios orientadores da nossa prática foram, primeiro que tudo, planificar tendo em conta o superior interesse das crianças e desenvolver uma relação próxima com a família, valorizar constantemente a presença da criança na sala para esta sentir que pertence ao grupo, e incluída e valorizadas para o desenvolvimento de todos e compreender a forma como as crianças aprendem, de forma, a proporcionar-lhes um ambiente que facilite a brincadeira, a interacção, a exploração e a resolução de conflitos.

Também me apoiei bastante no livro Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens, obra fundamentada no modelo curricular High-scope. A sua leitura e análise ajudou-me a compreender como é que os meninos aprendem, como podemos organizar o espaço para lhes promover aprendizagens e quais, a compreender como os posso ajudar a resolver situações de conflito, exploração na hora da refeição e autonomia do momento de arrumar.

Considerámos essencial para o desenvolvimento das crianças que estas desempenhassem um papel activo no seu processo de desenvolvimento e que aprendessem através da exploração e interacção, assim sendo, no contexto de creche tínhamos como princípios estabelecer uma relação de confiança, segurança e encorajamento entre o adulto-criança, basear a aprendizagem na exploração do meio envolvente, as observações diárias são fundamentais para planificar de acordo com as necessidades e interesses das crianças e preparar o ambiente educativo de forma a revelar-se estimulante, seguro, confortável, flexível e organizado.

Para promover uma aprendizagem activa da criança é importante ter em conta estes princípios, é fundamental compreender os interesses e necessidades das crianças que compõem o grupo quem tem como princípios praticar uma pedagogia de participação.

A mesma pedagogia foi aplicada no contexto de jardim-de-infância, apesar da educadora cooperante não seguir nenhum modelo em específico, orienta-se através de princípios que considera cruciais para o desenvolvimento. Dessa forma, apropriei-me do instrumento de pilotagem já utilizado, o mapa das presenças e introduzi o diário (um instrumento de pilotagem do modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna).

O diário é um instrumento de avaliação/balanço sócio-moral da vida grupo, de regulação de comportamentos e de planificações de actividades futuras, serve também de registo de sugestões de interesses.

Permite à criança planear para o futuro, clarificar valores, aprender a argumentar as suas ideias, debater com os pares, dialogar e regular comportamentos.

Este instrumento é uma folha divida em quatro colunas, nas duas primeiras os meninos e equipa pedagógica escrevem juízos negativos e positivos, ou seja, “não gostei” e “gostei” sobre acontecimentos que decorrem ao longo da semana. Na terceira coluna é destinado ao registo de situações realizadas, que foram significativas e a quarta coluna é destinado ao “queremos”, ou seja, os meninos mencionam tudo o que querem fazer e depois e combinado na reunião de sexta-feira de acordo com o interesse do grupo (Formosinho, 2007). O diário provoca o adiamento e o menino perturbado tem tempo para pensar sobre o problema.

Após observar que alguns meninos de jardim-de-infância tem alguma dificuldade em resolver as situações de conflitos, e que normalmente recorrem à violência, achei que o diário seria interessante e pertinente para ajuda-los a começarem a conversar sobre as situações de conflito, num momento que estão mais calmos e pensar sobre soluções para os problemas.

O diário surgiu então da necessidade de apoiar e ajudar as crianças do grupo a resolverem os seus problemas do quotidiano, através do diálogo, sem recorrerem à violência física. Após conversarmos, eu a e educadora, achámos que o facto de escreverem livremente neste instrumento e de terem oportunidade, todas as semanas, de conversar sobre o que se passou pode ajudar alguns meninos a encontrarem outra forma de resolverem os problemas. Essa, sem dúvida a principal razão da introdução do mesmo. Coloco em anexo 5 e 6 a planificação diária e o registo da introdução do diário.

O modelo pedagógico High-scope entende os conflitos, como uma oportunidade para a criança desenvolver as competências em relação à resolução dos problemas interpessoais. Dessa forma, os adultos devem incentivar essa resolução de problemas interpessoais, mostrando interesse em ouvir a criança e interessar-se pelos seus sentimentos e envolve-la na resolução do conflito, e não punir o seu comportamento. Ao longo do dia, deve-se criar um ambiente seguro de forma a evitar alguns conflitos, isto é, planificar momentos de transição, promover diversas possibilidades de escolhas de actividades, promover formas positivas de interacção com os outros e uma rotina sólida.

Planificar momentos de transição para evitar situações de conflito foi algo que devia ter procurado aperfeiçoar mais na minha prática e não o fiz, hoje percebo que teria sido importante para evitar algumas situações. Nesses momentos devia de ter pensado em estratégias que criassem um momento calmo e seguro.

A criança não sabe e precisa de aprender a resolver os problemas, dessa forma, a equipa pedagógica deve ajuda-lo a resolver a situação com calma, a compreender os seus sentimentos e ajuda-lo a compreender os sentimentos do outro, incentiva-los a encontrar soluções e a colocarem em prática essas ideias.

O modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna, que tem como princípios, o *locos* da aprendizagem e do desenvolvimento centrado no grupo. Tem como instrumentos de pilotagem importantes para ajudar a regular comportamentos o diário e o conselho. Em ambos as crianças tem oportunidade de expressar os seus sentimentos, conflitos interiores e com os colegas.

Durante as semanas incentivei os meninos a conversarem uns com os outros sempre que surgia um problema, a procurar soluções, assim como, a escreverem no diário para conversarmos mais tarde sobre o assunto.

Penso que as dez semanas não foram suficientes para todos os meninos se lembrarem que o diário é um instrumento que faz parte do seu dia-a-dia e para lhes ajudar a resolver o problema, mas acredito, que ajudou alguns e espero que, assim como, o diário, os diálogos com os meninos tenham contribuído para esse desenvolvimento.

Enquanto educadora de infância, no futuro, irei introduzir o instrumento, tendo em conta os princípios defendidos pelo Movimento da Escola Moderna. Pretendo também conversar diariamente de forma intencional com todo o grupo e individualmente com cada criança como é referido no modelo High-scope. Dez semanas não foi suficiente, mas enquanto educadora de infância terei mais tempo, e é importante conhecer, perceber e experimentar estratégias que promovam aprendizagens sociais, porque é essencial que os meninos aprendam com a resolução de conflitos e regulação de comportamentos.

Pretendi nas minhas planificações e acções diárias se centrassem na estimulação da autonomia, da capacidade de resolver os conflitos, na curiosidade, no questionamento, tentativas e erros, valorizar e aceitar a opinião dos outros, isto é, em ajudar as crianças a desenvolverem-se activamente no seu processo de aprendizagem, partindo do que já sabem e do que querem saber. Por essa razão, incentivava as crianças a irem buscar os materiais que necessitavam, a participarem activamente nos momentos de culinária, apoiávamos no momento de arrumar, principalmente a área da cozinha e da biblioteca, onde era sentido maior dificuldade, a resolverem os conflitos através do diálogo, conversarem em grande grupo sobre o que realizaram durante a manhã, como o fizeram e o trabalho de projecto é um método para promover a aprendizagem activa.

Através de diálogos com as crianças, das reflexões realizadas no Caderno de Formação, de observações no contexto e de investigações realizadas no decorrer das semanas de intervenção percebíamos as suas necessidades e os interesses.

**3.4. Aprender através da acção e trabalho de projecto**

As crianças aprendem, desde o nascimento, através das relações que estabelecem com os outros e das explorações do quotidiano. Através da coordenação do paladar, olfacto, visão, adição e tacto as crianças constroem o conhecimento. É através destas cinco ferramentas, que estão alcance das crianças pequenas que elas observam as pessoas, animais e objectos, sentem as diferentes texturas e temperaturas nas mãos e nos pés, ouvem as pessoas a falar, canções e colocam na boca tudo o que conseguem agarrar (Hohmann, 2007).

Por compreender que as crianças pequenas aprendem através da acção e da exploração sensorial, estava atenta e observava os interesses de cada criança de forma a planificar de acordo com as mesmas. Houve momentos de exploração livre dos materiais e espaços da sala, para compreender os interesses e necessidades individuais, exploração de um túnel onde as crianças passavam por dentro, entravam e saiam, enquanto outras, gostavam de ficar lá escondidas, esta planificação surgiu por observar que algumas crianças tinham muito interesse em colocarem-se por baixo das mesas da sala, em passar por baixo das minhas pernas quando estava sentada, etc. Exploração de digitinta e massa de cores, as crianças mexiam muito com as mãos e a maioria estava envolvida durante muito tempo, esse envolvimento também mostra aos educadores se a planificação está adequada ao grupo ou não e o que se pode alterar. Exploração dos sons dos animais, das partes do corpo, movimentos com tule, arcos, pinturas num papel de cenário com pinceis grossos e esponjas, jogos para promover o jogo simbólico e o “Faz-de-conta”, na exploração diária das áreas da sala, actividade de grande grupo em que num alguidar com água deram banho a um boneco, limparam-no, vestiram e alimentaram-no, a grande maioria do grupo de crianças começou a mostrar ter adquirido a capacidade de “fazer de conta”, então planifiquei de forma a desenvolver essa capacidade. Reconhecimento das partes do corpo através de jogos lúdicos, construção da área da garagem, onde os meninos pintaram e colaram os materiais reciclados utilizados para a construção da mesma, dramatização da história “Todos no sofá” apresentada à comunidade educativa, cada criança representava uma personagem da história, leituras de histórias e diálogos sobre as mesmas com as crianças, registos de actividades para promover a memória e a organização do pensamento e momentos de culinária onde as crianças.

Enquanto futura educadora de infância, ao longo da prática de ensino supervisionada, articulava as áreas de conteúdo com as propostas emergentes que observava através de indicadores que as crianças me davam. Dessa forma, estava a colocar em prática uma pedagogia de participação, pois era centrado nos interesses e necessidades das crianças, pretendia que estas tivessem uma participação activa no seu processo de desenvolvimento.

Em jardim-de-infância um exemplo de participação activa no processo de desenvolvimento é a metodologia de trabalho de projecto, que colocamos em prática na prática de ensino supervisionada II.

Segundo Katz, L. (2009) Um projecto é uma pesquisa e estudo aprofundado sobre um tema. Este pode ser realizado por todo o grupo da sala, por um pequeno grupo ou apenas por uma criança. A principal característica é a existência de uma investigação que se centra na procura de responsas para questões colocadas pelas crianças sozinhas ou de forma cooperada com a educadora de Infância. As crianças dirigem os projectos, começando por reflectir no que já sabem, no que querem saber e como vão fazer para saber. As crianças decidem, defendem um determinado aspecto, explicam aos colegas, incentivam-se umas às outras, aceitam e tomam a responsabilidade de todo o trabalho. As principais componentes do trabalho de projecto são: a discussão do grupo, dramatização, pesquisa, visitas de estudo, entrevistas a especialistas e o uso de objectos reais. Os educadores de infância devem aperfeiçoar as competências das crianças, em relação ao que mostram no desenvolvimento do projecto, fortalecer as predisposições nas relevantes e garantirem sentimentos positivos, nas crianças, acerca das experiências de aprendizagem.

Considero que a expressão trabalho de projecto deve ser introduzida nos currículos de educação de infância. Em certos casos, dependendo da importância que os educadores dão a essa abordagem, os trabalhos de projecto são já integrados nas áreas da sala, dedicam-lhes a maior parte do currículo ou apenas duas tarde por semana. Não está estabelecida uma forma única de integrar o trabalho de projecto na prática pedagógica.

Juntos, crianças e educador de infância podem organizar planos de investigação, preparar visitas e propor visitantes. As crianças devem ser incentivadas a ter iniciativa e a serem responsáveis pelo que estão a desenvolver (Katz, L. & Chard, S. 2009).

É responsabilidade do educador de infância estabelecer expectativas claras, padrões de trabalho e um registo oral que facilite a troca de informação. Este deve relembrar às crianças mais pequenas as alternativas possíveis, o que deveriam estar a fazer, quando, onde e com quem. Porém estas chamadas de atenção devem ser expostas como sugestões e não como instrução do que a criança tem para fazer. Devem também certificar-se que as crianças têm fácil acesso aos materiais e que existem livros disponíveis a serem consultados (Katz, L. & Chard, S, 2009).

O que distingue um projecto de temas e unidades é a participação activa das crianças, estes decidem, defendem as suas ideias, explicam-nas aos colegas, formulam hipóteses, verificam factos e pormenores, fazem entrevistas, aceitam e tomam todas as decisões, incentivam-se e registam os resultados (Katz, L. & Chard, S. 2009).

Como é referido por Peças, A. (1998) a cultura de projecto permite que as crianças aprendam através da compreensão e acções sobre o quotidiano, resolvendo os próprios problemas e ultrapassando dificuldades e que aprendam a colocar melhores questões para se tornarem melhores cidadão que questionam as coisas. Tudo o que o projecto acrescenta às crianças, em relação à formação pessoal e social, como por exemplo, a partilha social do que descobrem e reflectem, é essencial e as crianças só conseguem compreender isso, numa cultura de projecto onde são as próprias a conduzirem a aprendizagem.

Segundo Katz, L. (2009) os projectos tem inicio, meio e fim, como tal, é estruturado através de algumas fases que são as seguintes: Discussão, investigação/ representação e apresentação. A primeira fase surge através de uma curiosidade, ou interesse em saber algo, de uma ou mais crianças ou levantamento de necessidades. Nesta fase há uma partilha de conhecimentos, organizações sobre questões do que querem saber e do que vão fazer para aprender.

Na segunda fase decorre o desenvolvimento do projecto onde os meninos adquirem novas informações e conhecimentos. Organizam a informação e como podem aprender mais, através de visitas e convidados que a educadora de infância fica responsável por planificar de acordo com as ideias e sugestões das crianças (Katz, L. & Chard, S. 2009).

A terceira fase corresponde à socialização do projecto, onde os meninos expressam o que aprenderam e o que fizeram, através de jogos, exposições, livros das aprendizagens do tema. Toda esta informação pode ser transmitida a outros meninos da instituição e à família (Katz, L. & Chard, S. 2009).

O nosso projecto surgiu de uma conversa no exterior com a V. em que a criança disse-me que gostava de saber sobre o corpo, apontado para o seu próprio corpo pedi-lhe para comunicar ao grupo e que íamos discutir para ver se havia mais meninos interessados. Como introduzimos o diário naquela semana incentivei-a a ir escrever no instrumento de pilotagem. Conversei com a educadora Luísa e explique que considerava interessante a proposta da V., e que devíamos aproveitar estes interesses que demonstrados, para favorecermos as suas aprendizagens.

Na sexta-feira, na reunião do diário discutimos sobre a sugestão da V., mais meninos se mostraram interessados e combinámos que iriamos fazer um projecto sobre corpo humano.

No projecto curricular da sala, estava destinado para o mês de Maio o início de um projecto sobre as ciências, por mostrarem interesse pelos animais e pelas plantas, surgiram na sala três projectos.

Os três decorreram ao mesmo tempo, todas as crianças, faziam parte de um dos projectos, ou seja, foram lançados e terminaram no mesmo dia. Ao longo da descrição farei apenas referência ao projecto do corpo humano, porque partiu da curiosidade de uma criança e foi o que eu acompanhei mais de perto como metodologia de trabalho de projecto.

Em grande grupo conversámos sobre o que os meninos já sabem sobre o corpo, a M.D. disse que as pessoas têm ossos, veias, cabeça, pés e braços disse a F.. Após esse momento, perguntei o que queriam saber, “como o sangue corre?” disse a M.D., “Como são os nossos dentes?” disse a F., “Como é que a nossa voz sai?” perguntou a M.D., “Como é a parte de dentro dos olhos?” perguntou a V. e o F.R. disse que queria aprender sobre os joelhos e as pernas.

Outra questão foi o que íamos fazer o onde íamos para aprender? Os meninos sugeriram logo, pesquisar em livros, na internet, pedir aos pais livros. Neste momento apoiei-os um pouco, perguntei-lhes quem eram as pessoas que conhecem muito bem o corpo dos outros, que tratam deles, e o A.B. disse que podíamos falar com médicos e o R.S. disse de seguida e com “os bombeiros”.

Após esse momento, que até então, decorreu em grande grupo perguntei quem queria pertencer a que grupo, sobre o que queriam aprender, corpo humano, plantas ou animais. Para não me responderem todos ao mesmo tempo, uma vez que um dos objectivos era promover a capacidade de esperar pela vez e não falar quando os outros estavam a falar, perguntei um a um, começando numa ponta do semicírculo. Os meninos que escolheram fazer parte do grupo do corpo humano foram a M.D. (5 a.7m.), a V. (5 a.11m.), o V.C. (4 a.10m.), o R.C. (3 a,5m.), a C.S. (3 a.5m.) e a S. (3 a.10m.). Penso que o grupo ficou bem constituído, formou-se um grupo heterógeno, os mais velhos tiveram oportunidade de ajudar e contribuir para o desenvolvimento dos mais novos.

No mesmo dia as crianças reuniram-se em grupo para lerem as perguntas que tinham colocado e como referiram que iam pedir aos pais ajudar na pesquisa em livros e na internet, escrevemos-lhes um pedido de ajuda nesse sentido.

No dia seguinte iniciamos a segunda fase do projecto, em que alguns meninos trouxeram de casa alguma pesquisa, livros e fomos à biblioteca da instituição procurar alguns livros sobre o tema do projecto. Encontrámos algumas enciclopédias que os meninos levaram para a sala. Estes observavam as imagens e viam as partes que já conheciam, as que identificavam e perguntavam-me as que não conheciam, aconteceu em relação ao coração e aos pulmões.

Não tínhamos autocarro disponível para irmos pesquisar na Biblioteca Pública de Évora, então fui com a educadora e na quinta-feira tinham mais livros para pesquisar. Os meninos sabiam que os livros eram emprestados da biblioteca da cidade, e que tinham de ter muito cuidado, tal como, os outros.

Como estávamos a melhorar a área da biblioteca e pedimos aos pais que oferecessem alguns livros, o V.C. lembrou-se que podíamos escrever um livro sobre o corpo humano, para colocar na biblioteca da sala. Então, além de afixarmos o que íamos aprendendo, escrevíamos também, numa folha branca para construirmos depois o livro.

Após observarem as imagens do pulmão os meninos mostraram vontade em aprender também sobre o pulmão e o coração, apesar de não constar nas perguntas iniciais. Como já tinham escrito no diário que queriam realizar experiências e para compreenderem melhor a importância e a função dos pulmões seguimos a experiência que estava num dos livros que pesquisávamos. Realizámos primeiro sozinhos numa mesa, vimos a razão de funcionar assim, o que tinha em comum com os pulmões e depois as crianças mostraram a experiência ao grande grupo e explicaram como se processa, apoiei em algumas situações, os meninos explicaram com muita facilidade, todos em grande grupo tiveram oportunidade de experimentar.

 Figura 2- A V. a explicar aos meninos como é realizada a experiência e como estes podem experimentar.

Conversámos sobre o interesse em construir algo relacionado com o corpo humano, de expressão plástica e os meninos decidiram a realização de um esqueleto, deixei-os sugerirem livremente a melhor forma de o fazerem, ouvi depois as suas ideias. Optaram por utilizar jornal e fita-cola como os meninos do grupo dos animais. A M.D. abriu o livro na página onde estava o esqueleto e começaram a fazer os ossos com jornal. As meninas mais novas gostavam de cortar a fita-cola para dar aos colegas e também faziam tubos em jornal.

O R.C. trocou de grupo do projecto com o A.O., porque não se mostrava envolvido no grupo e com interesse sobre o tema, ao contrário do A.O. que não se importou com a troca. Quando perguntamos ao R.C. para qual projecto o menino queria integrar, respondeu logo, animais. Era esse tema que lhe despertava maior interesse.

Após pintarem os ossos do corpo humano que construíram, os meninos perceberam que a tinta não agarrava à fita-cola, achei importante observarem este acontecimento porque assim perceberam que nem sempre corre como desejamos e que a tinta não resulta em cima da fita-cola. Penso que assim perceberam através da própria experiência que têm de experimentar muito para aprender. Depois desse momento ajudei-os a construírem os ossos, utilizaram cola líquida e pintaram novamente, ficou concluído quando contornei o corpo da S. a pedido dos meninos, depois montaram os ossos no papel de cenário e colaram.

 Figura 3- O A.O. a pintar o osso para o esqueleto do corpo humano.

A construção levou algumas semanas até estar concluída e entretanto, marcamos algumas visitas ao exterior e convidamos visitantes. Como estava referido na pergunta “como e onde vamos para aprender?” perguntei-lhes o que achavam de convidarmos alguns médicos e médicos de quê. A terapeuta da fala do L.S. foi um recurso importante para explicar à crianças como se processa a voz e quais os cuidados a ter com ela. Para aprenderem sobre os dentes convidamos a enfermeira Rosa Espanca, no entanto, quando esteve na instituição falou sobre a alimentação, por lapso, mas fez o rastreio à vista e à boca.

 Figura 4- Higienista Liliana a observar os dentes do D.H..

 Figura 5- A M.D. durante o rastreio da visão.

Da dúvida de um menino da sala, sobre o que é o ginásio surgiu a vontade de ir a um, e como estava relacionado com o corpo e os cuidados que se deve ter com o corpo, marcamos uma visita ao ginásio Ritmus.

Fomos todos a pé até ao ginásio, que se localiza, na zona industrial, o professor Pedro deu uma aula de ginástica às crianças, para lhes mostrar como decorrem as aulas no ginásio com os adultos. Primeiro aqueceram, depois pegaram nos pesos, levantaram e baixaram os braços, equilibraram-se com uma bola muito grande, correram com a bola e depois saltaram nos trampolins.

 Figura 6- Meninos a saltar nos trampolins

 Figura 7- A A.V. a correr atrás da bola era muito grande custava a agarrá-la com as mãos.

Como observava os meninos a medirem-se constantemente, conversámos sobre quem era o mais alto e se gostavam de saber quanto mediam. Depois de observar o interesse, elaboramos por escrito um pedido aos pais onde dizíamos que queriam saber quanto mediam quando nasceram e uma fotografia, referido no anexo 1. A medição começou em grande grupo, mas não realizaram todos no mesmo dia. Começámos por ver o tamanho que tinham quando nasceram, com a mesma fita métrica víamos quanto mediam agora e os meninos puderam ver a diferença de tamanho que tem desde que nasceram, assim com, quem é o mais alto, o mais baixo, etc. E colamos as fotografias de quando eram bebés ao lado do tamanho de quando nasceram. Essas foram coladas numa folha de papel de cenário junto a uma régua desenhada que continha o tamanho dos meninos em bebé e actualmente.

Para responder a uma pergunta colocada pelos meninos, decidimos ver um filme sobre a vista e depois observa-la, uns dos outros, com uma lupa.

Todas as visitas e convidados que recebemos foram a pensar no grande grupo, e todos participaram, sabiam que estavam a realizar no âmbito do projecto do corpo humano e por vezes era explicado pelos meninos do grupo.

A terceira fase do projecto foi uma socialização com os pais e restantes meninos da instituição, tanto de jardim-de-infância como de creche. Para esse momento preparámos um power-point com imagens de actividades que realizámos e sobre as pesquisas que fizemos para ajudar os meninos a conversarem e comunicarem sobre o que aprenderam e fizeram.

Foi a primeira vez que desenvolvi um trabalho de projecto, completo com todas as suas fases, uma vez que na Unidade Curricular Prática Profissional em Jardim-de-infância, do 3º da Licenciatura em Educação Básica, integrei-me nos projectos que estavam a decorrer na sala, mas não observei a forma como tinha surgido, a discussão e a socialização, ou seja, apenas observei a fase do desenvolvimento do projecto.

Apesar de ter pesquisado fundamentação teórica para melhorar a minha prática senti algumas dificuldades. Os meninos estão mais habituados a trabalhar por temas do que por projectos, apesar de denominarem por projectos, então não tem adquirida a responsabilidade que o trabalho de projecto envolve, desde as tomadas de decisão à resolução de problemas, precisando bastante do apoio de um adulto, ou seja, houve necessidade de os apoiar bastante, principalmente na organização do trabalho de projecto e na promoção da responsabilidade perante o projecto. Embora, ajudasse a clarificar o significado de trabalho de projecto. Diariamente combinávamos o que íamos fazer, ouvia o que os meninos me diziam, no entanto, por vezes sugeria alguns momentos de aprendizagem.

É uma metodologia muito interessante e na minha opinião sendo bem desenvolvida promove bastantes aprendizagens às crianças, porque é do seu interesse e envolvem-se nesse processo de aprendizagem. Realizam aprendizagens significativas, aprendem a fazer e com os problemas do quotidiano, reforça a responsabilidade, desenvolvem a imaginação e a criatividade e desenvolvem a autonomia.

O R.C. mostrava-se pouco envolvido no que o grupo propunha, tomando sempre atenção ao que os meninos do grupo dos animais estavam a fazer, e após reflectir sobre essa questão e de conversar com todos os meninos achamos que fazia mais sentido para desenvolver as suas aprendizagens o menino envolver-se num tema que realmente lhe suscita o interesse. O A.O. mostrou interesse pelo projecto e trocaram.

Conhecendo o R.C. e os seus interesses, na primeira fase quando escolheram o projecto a que queriam pertencer, achei estranho o menino referir o corpo humano, porque é visível o gosto pelos animais, mas achei que podia ser importante conhecer sobre o corpo. O tema não o envolveu e achei que faria mais sentido existir essa troca, os meninos do grupo concordaram também. Não sei se devíamos ter procurado estratégias para o envolvermos no projecto do corpo humano, em vez de, ter existido esta mudança, mas na altura dado o pouco envolvimento achamos que era o melhor.

Creio que o menino aprendeu e participou mais activamente no projecto dos animais.

Foi de valorizar o envolvimento dos pais no projecto, tanto na pesquisa como depois no momento da socialização. Praticamente todos os pais emprestaram-nos livros, pesquisaram com os filhos e enviaram essa pesquisa.

Estava confiante que os pais participassem na pesquisa, no entanto, não esperava por tantos pais no momento da socialização, porque quando convidei as mães a participar num momento da linguagem não obtive muitas respostas positivas, mas neste momento da conclusão dos projectos dos seus filhos, praticamente todos os pais estavam presentes, em algumas situações estava só um, porque o outro não pode, mas alguns estavam os dois e mostrei-lhes que estava contente pela sua presença.

O momento não decorreu como planeado, não foi possível o ensaio geral no local, porque foi planificado para o próprio dia e o local estava a ser ocupado, porque o tempo foi curto para dar resposta aos três grupos de projectos, em ambos foram realizadas saídas, recebemos convidados, construíram um livro, e as semanas tornaram-se insuficientes para concluirmos tudo o que nos tínhamos pensado. Essas razões contribuíram para a segurança que sentíamos na comunicação do projecto. Coloquei algumas perguntas que os ajudavam a pensar e a organizar o pensamento sobre o que tinham aprendido e realizado para aprender. O local também era muito pequeno para os pais e os colegas da instituição, se tivéssemos percebido isso a tempo, mudaríamos para dois momentos, um para os pais e outro para os colegas.

A exposição correu como planeado, os pais quiseram observar e ler tudo o que os meninos tinham feito, estes mostravam-lhes o que mais lhes tinha dado prazer fazer e contaram que tinham confeccionado no dia anterior os bolos.

Certamente que numa próxima vez terei mais atenção à importância de um ensaio geral, no local atempadamente sem me esquecer das aprendizagens e experiência que a falta de ensaio geral me deu, assim como, há necessidade de encontrar com as crianças os interesses principais, disponibilizarei mais tempo para a realização do projecto e será concluído quando percebermos que os objectivos e aprendizagens foram alcançados.

Foi um projecto muito interessante onde percebi a motivação dos meninos, quando fazem algo que realmente é significativo e aprendi bastante sobre como apoiar a desenvolver um trabalho de projecto. Assim como, o que promove o desenvolvimento das aprendizagens das crianças e o que não contribui para esse desenvolvimento.

**3.5. Importância do Caderno de Formação**

O Caderno de Formação é um instrumento criado para potenciar o desenvolvimento da reflexão, dos alunos que estão a iniciar o processo de iniciação à prática profissional. O Caderno de Formação permite que se desenvolva o pensamento reflexivo sobre as acções e o que se observa, permite ainda, melhorar a capacidade do aluno se auto-avaliar e melhorar a sua prática, a partilha das reflexões realizadas pelo estagiário, a visibilidade da prática e uma fundamentação teórica, perceber o desenvolvimento profissional e pessoal ao longo do Caderno de Formação, entre outras.

Nas reflexões desenvolvem-se três dimensões: a dimensão descritiva, a reflexiva e a projectiva. Na primeira é conta-se detalhadamente o sucedido descrevendo-se situações, na segunda faz-se a interpretação do que se acabou de descrever onde é questionado o que fez e justifica através de teorias fundamentadas. Na dimensão projectiva reflecte-se sobre as implicações em termos de futuro, sejam estas ao nível da acção educativa, o que deve ser melhorado, quer ao nível do desenvolvimento profissional, o que aprendi com a situação.

Esta forma de realizar as reflexões diárias foi importante para pensar sobre a minha prática, para reflectir sobre acontecimentos do dia e interpretar, de forma, a planificar propostas emergentes que dessem resposta aos interesses das crianças. É essencial o educador de infância estar atento aos comportamentos das crianças para poder responder às suas necessidades e planificar de acordo com os seus interesses e estas reflexões foram muito importantes nesse sentido, assim como, para reflectir sobre o que devia alterar para uma próxima situação, como aumentar o nível envolvimento das crianças, etc. O feedback das orientadoras de estágio e das educadoras cooperantes também contribuiu para o meu processo de desenvolvimento e para melhorar alguns aspectos da minha prática.

Pelas razões referidas considero que as reflexões realizadas no Caderno de Formação são importantes para promover uma pedagogia da participação, permite que o educador pense e compreenda as mensagens transmitidas pelas crianças. Ou seja, após observar que algumas crianças de creche sentiam interesse em tocar com as mãos na tinta, quando estavam a pintar livremente com o pincel, pensei em planificar uma experiencia que lhe despertasse interesse e fosse de encontro com as necessidades, a digitinta, onde os meninos tem oportunidade de fazer desenhos com os próprios dedos, de tocar na tinta com as mãos, sentir a textura e a temperatura da mesma. As planificações dos dias eram pensadas através de observações anteriores e em função de mensagens transmitidas pelas crianças. Um exemplo disso está explícito no seguinte excerto retirada do caderno de formação.

O muro do canteiro é outro interesse das crianças, gostam de o subir, andar lá em cima e depois saltar para o chão, no entanto, evitamos que o façam porque podem cair e aleijar-se. Ultimamente começam a mostrar interesse pelas folhas que estão nas plantas do canteiro, gostam de as arrancar e de as utilizar nas suas brincadeiras, assim como alguns paus que encontram na terra, mexer na terra e observar os bichos e insectos que há no exterior. Por vezes observo a Margarida, o Gabriel, o Luca e a Joana a observarem formigas ou outros insectos existentes. Estas são algumas aprendizagens que o exterior lhes oferece que não tem oportunidade de acontecer espontaneamente numa sala. Não se deve dar grandes explicações às crianças pequenas sobre o que estão a ver, mas sim aproveitar e dar tempo para usufruírem da experiência.

Estes momentos de escolha livre por parte das crianças, permite ao educador observar os interesses das crianças e planificar de acordo com os mesmos.

Dado o interesse dos meninos por apanhar as folhas, por observar as formigas ou mexer na terra, posso aproveitar o campo que existe à volta da instituição e proporcionar uma saída para colher folhas, cheirar as flores, observar as formigas, etc. (Relatório 3, dia 25 de Fevereiro de 2011)

**3.6. Instrumentos de investigação**

Para avaliar a prática de ensino supervisionada I em creche utilizei uma tabela, que permitia analisar a diversidade das actividades realizadas e as áreas de conteúdo promovidas com maior ou menor frequência.

Percebi que planifiquei poucos momentos de expressão musical, expressão dramática e expressão plástica, proporcionando com maior frequência explorações sensoriais desde movimentos corporais, exploração de uma caixa, exploração de um rolo com diferentes texturas. Esse aspecto fez-me reflectir e planificar no futuro esses tipos de expressão pouco explorados na PES I e essenciais para o desenvolvimento das crianças.

Esta avaliação foi muito importante para reflectir e compreender o que devia alterar para a prática de ensino supervisionada II, possibilitou-me observar quais as fraquezas do estágio e que oportunidades, não estava a dar as crianças, de forma, a rectifiquei essas questões na prática de ensino supervisionada II.

Após essa avaliação projectei para a PES II a realização de puzzles simples com poucas peças para introduzir na sala, no entanto, soube que existiam alguns puzzles guardados no armário e coloquei-os mais vezes nas mesas, durante as escolhas livres. Aproveitei o espelho da sala para desenvolver a expressão dramática, por exemplo, imitar expressões faciais e expressar sentimentos, como a tristeza e alegria. As crianças estão a descobrir o seu corpo, o que podem fazer com ele e penso que as experiencias sensoriais vividas numa sala de Snoezelen iam ser muito interessante para as crianças, ainda mais a da Associação de Pais e Amigos de Crianças Diminuídas Mentais (APACDM) de Évora que é uma sala muito completa, e as sensações que as crianças podiam ter nessa sala seriam fantásticas nesta fase de desenvolvimento, no entanto, por causa da falta de condições do autocarro da APCE para transportar crianças tão pequenas, não foi possível a concretização. Para promover aprendizagens relacionadas com a expressão musical levei alguns instrumentos musicais, todas as semanas cantávamos canções escolhidas pelos meninos e convidei um músico para tocar órgão e as crianças tiveram oportunidade de exploraram esse instrumento. Iniciamos o processo de controlo dos esfíncteres de todas as crianças do grupo, inicialmente tínhamos pensado só faze-lo com as mais velhas, mas a Iara, o Artyon e o João mostraram muito interesse e todos os dias urinavam no bacio. Promovemos também a autonomia de lavar as mãos antes do almoço sem a ajuda de um adulto. Pretendia ter promovido autonomia e escolha livre da área da expressão plástica, mas não foi possível.

Não consegui concretizar tudo o que projectei após a avaliação da PES I, em algumas situações por falta de tempo, outras por condições que me ultrapassavam e outras por respeitar as opiniões de pessoas superiores a mim, no entanto, aprendi a observar melhor os interesses das crianças e em articular esses com todas as áreas de conteúdo referidas nas orientações curriculares.

Apesar do instrumento de investigação anterior ter sido bastante útil, pelas razões referidas, na prática de ensino supervisionada II utilizei o Perfil de Desenvolvimento Individual dos 18 meses aos 35 meses. Esta mudança deve-se à minha necessidade de procurar auxilio, neste instrumento, para a caracterização individual de cada criança do grupo, para conhecer melhor os seus interesses e dificuldades, de forma, a responder às suas necessidades no decorrer das seis semanas e promover uma participação activa das crianças no seu processo de desenvolvimento.

O Perfil de Desenvolvimento Individual é um instrumento de avaliação do Manual do Processo Chave Creche criado pela Segurança Social. Neste estão referidas competências que as crianças devem adquirir entre períodos de tempo, como é o caso dos 18 meses aos 35 meses, por itens, e o educador coloca uma cruz na opção em que a criança se encontra: ainda não, quase alcançado/ emergente, totalmente alcançado e não observei.

No contexto de jardim-de-infância utilizei a Ficha das Oportunidades Educativas do Manual de D.Q.P.- Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias, tanto na Pratica de Ensino Supervisionada Jardim-de-infancia I, como na Prática de Ensino Supervisionada em Jardim-de infância II.

O instrumento de investigação D.Q.P. foi editado em Abril de 2009 pelo Ministério da Educação. Este pretende apoiar os educadores de infância a reflectirem sobre as suas acções, rectificarem e fazerem uma melhoria das duas práticas de forma gradual e progressiva. Os seus criadores desejam que que os instrumentos de avaliação contribuam para o desenvolvimento dos profissionais e dos contextos.

Através da Associação Europeia de Investigação em Educação de Infância (European Early Childhood Education Research Association- EECERA), que anualmente promove um congresso num país da Europa, Portugal teve acesso às primeiras influências deste projecto no Reino Unido. Desde 1996, a mudança da política educativa portuguesa em relação à forma de observar a educação pré-escolar contribuiu para que adoptassem o D.Q.P. como recurso à melhoria da qualidade da educação. No entanto, apesar de ser uma adaptação do projecto Inglês (Effective Early Learning-EEL) tem sofrido várias adaptações à realidade Portuguesa (Formosinho, 2009).

Segundo investigadores do D.Q.P para uma educação de infância de qualidade é necessário: compreender a criança como ser competente e participante activa do processo de desenvolvimento, um educador e uma equipa educativa que procurem diariamente o melhoramento profissional e pessoal, um ambiente educativo onde é partilhado o poder de decisão entre a equipa pedagógica e a criança, um ambiente educativo rico em interacções adulto-criança sensíveis, estimulante e autonomizante, um espaço capaz de oferecer várias oportunidades de aprendizagem, realizar avaliações internas através de observações diárias do contexto, promover a participação das famílias e da comunidade, politicas publicas que apoiem os processos de construção de qualidade (Formosinho, 2009)

Esta forma de investigação permite aos educadores de infância avaliarem as aprendizagens que proporcionam às crianças e alterar quando os objectivos não estão a ser cumpridos ou quando não estão a contribuir para um bom desenvolvimento das crianças.

A forma como apliquei a Ficha de observação, não é a maneira indicada de se usar, em que se deve preencher a ficha no contexto, observando o momento. No entanto, reflecti sobre uma forma de a preencher fora do contexto e encontrei nas planificações diárias as respostas que precisava. Isto é, em vez de a preencher durante o dia, no estágio em observação directa às crianças, procedi à recolha de dados para o preenchimento e análise da ficha, através das planificações diárias.

Nas planificações diárias referíamos o grande sentido do dia, os objectivos, a descrição detalhada dos dias, os recursos necessários e a avaliação. Através da análise dessas componentes, conseguia perceber as áreas de conteúdo que promovia com maior ou menor frequência, as interacções entre as crianças, o tipo de grupo e as iniciativas dominantes.

Esta avaliação não serve para avaliar as crianças, mas sim, as oportunidades que o educador lhes oferece, ou seja, estas avaliações são dirigidas à acção dos profissionais de educação e não às competências, envolvimentos ou aprendizagens das crianças. São realizados para melhorar a qualidade dos contextos onde as crianças aprendem (Formosinho, 2009)

Na prática de ensino supervisionada I analisei todas as minhas planificações e na prática de ensino supervisionada II só o fiz a dez planificações, uma por semana. Em ambos os semestres avaliei segundo algumas componentes que estão na ficha, como a zona de iniciativa das crianças. Esta é avaliada por níveis: no nível 1 a criança tem de fazer a actividade proposta e não lhe é dada escolha; no nível 2 é dado um número limite de escolhas entre determinadas actividades; no nível 3 há actividades que não podem ser escolhidas; no nível 4 existe total liberdade de escolha. Outra das componentes da ficha são as áreas de aprendizagens das actividades planificadas, que são as áreas de conteúdo referidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar: Formação Pessoal e Social; Expressão Motora; Expressão Dramática; Expressão Plástica; Expressão Musical; Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Matemática; Conhecimento do Mundo.

Outra das componentes avaliadas relaciona-se com as formas de organização do grupo: individual; pares; pequeno grupo; grande grupo. Por fim, as interacções proporcionadas: interacção equilibrada entre criança e adulto; interacção equilibrada entre crianças; criança interage com adulto; criança interage com criança; adulto interage com criança; criança interage com criança; criança fala sozinha; ausência de interacção; grupo de crianças interage com criança; criança interage com grupo de crianças.

Percebo que a minha acção ficou beneficiada com a utilização deste instrumento, pois pude avaliar as minhas planificações e os resultados mostraram-me que existem situações que deviam ser alteradas para melhorar a intervenção, de forma, pude melhorar a minha intervenção, aprender a analisar e reflectir sobre a minha prática e proporcionar melhores aprendizagens às crianças.

Após a avaliação da prática de ensino supervisionada I pude perceber que devia realizar algumas alterações na prática de ensino supervisionada II com a finalidade de proporcionar maior diversidade de aprendizagens às crianças de jardim-de-infância, uma vez que conclui que a expressão musical, estava pouco incluída nas planificações, assim como, a expressão motora. Dessa forma, projectei para a PES II planificar mais momentos de expressão musical e expressão motora, e foi concretizado de forma positiva. A continuação do projecto para melhorar a biblioteca da sala que iniciámos em Dezembro, através da realização de uma carta a pedir patrocínio de livros a várias entidades. Não conseguimos muitas respostas positivas, apenas a Electrico se disponibilizou para oferecer alguns livros, e ao qual, agradecemos imenso, e alguns pais também ofereceram livros. Ainda no âmbito desse projecto etiquetamos os livros, realizamos uma visita à Biblioteca Pública de Évora e alteramos o espaço da sala, de forma, a criar uma área da biblioteca calma e confortável. Assim, organizamos o espaço e a biblioteca da sala está como pretendíamos.

Tinha projectado para a PES II incentivar a autonomia em relação aos materiais de expressão plástica, como por exemplo, recortes livres, colagens, desenhos com tinta, etc. No entanto, não foi possível alterar a organização da área da expressão plástica, porém, durante o planeamento do que cada criança ia fazer de manhã, promovia o espaço referindo e lembrando-os sobre o que podiam fazer naquela área, no entanto, não foi uma área muito escolhida nos momentos de escolha livre. Penso que esse aspecto deve-se ao facto de não estarem habituados a que fosse assim. O desenho livre era o mais solicitado pelas crianças, tanto com tintas como com lápis de cor e canetas.

Realizamos algumas actividades de culinária, no entanto, não aconteceu todas as semanas como tinha projectado.

Realizamos germinação de plantas e os meninos ficarão responsáveis por regar, observar e registar os progressos, no âmbito do projecto do grupo das plantas.

Na área da cozinha introduzi dois telemóveis e uns óculos de sol. Os telemóveis são importantes para apoiar as crianças no desenvolvimento da linguagem e da imaginação.

Pretendia introduzir o quadro das tarefas e o diário, no entanto, o instrumento de pilotagem do Movimento da Escola Moderno foi apenas o diário. Pois foi o único que a educadora Luísa concordou que se introduzisse. Talvez por achar que não havia tempo suficiente para os meninos se apropriarem de todos.

Penso que teria sido importante atribuir responsabilidades a todas as crianças, e o quadro das tarefas teria sido importante para o grupo. Cada dia é uma criança diferente a apoiar o grupo na marcação das presenças, a maioria sente-se bem, com essa oportunidade de ajudar os outros e ser responsável por uma tarefa importante na sala e na organização do grupo. Por essa razão, considero que estipular-se semanalmente, quem fica responsável pelas tarefas da sala seria importante para o desenvolvimento de cada criança.

Também não me foi possível organizar o grupo de forma a colocarem as mesas, pelas mesmas razões do quadro de tarefas. Apesar de continuar a achar que seria importante para o grupo. Pois assim sentam-se na mesa e é-lhes colocado os pratos, os talheres, os copos e não contribuem activamente e autonomamente para esse momento da rotina.

**4. A importância do ambiente educativo no processo de desenvolvimento da criança.**

No século XIX a classe média Portuguesa torna-se mais influente e educada, mostrando assim, novos valores em relação à educação da criança e do cidadão. Como tal, e associado ao progresso lento da industrialização foi necessário procurar respostas a um nível mais elevado, da educação surgindo então, a educação pré-escolar. As mulheres ingressam no mundo do trabalho, alterando a estrutura e o funcionamento da família (Vasconcelos, 2000).

No século XX aumenta de forma significativa o número de mulheres no mercado de trabalho, assim como, a procura e reconhecimento em relação à educação pré-escolar. Durante a Monarquia várias instituições públicas e privadas dedicaram-se à educação das crianças em idade não escolar, tanto na vertente assistência social e apoio às famílias como na acção educativa estruturada promover o desenvolvimento da criança (Vasconcelos, 2000).

A educação pré-escolar ganha um estatuto específico no sistema oficial de ensino, em 1910, após a implantação da República. Em 1911 surge a primeira rede privada de Jardins-Escolas João de Deus. No entanto, em 1926 após o golpe de estado a 28 de Maio, observaram que o número de crianças a frequentar a educação pré-escolar não excedia o 1% e o Ministério da Educação extinguiu o ensino infantil oficial, alegando a baixa assiduidade não justificava as despesas. Dessa forma, ficou a cargo da “Obra Social das Mães pela Educação Nacional” a responsabilidade de ajudar as mães na educação os filhos (Vasconcelos, 2000).

No âmbito do Ministério da Saúde e Assistência são criadas, nos finais dos anos 60, as creches e jardins-de-infância. Estes destinam-se à 1ª e 2ª infância, substituindo a família durante o horário de trabalho ou outras ausências temporais (Vasconcelos, 2000).

Em 1973 é aprovada a lei da Reforma do Sistema Educativo (Lei nº5/73, de 25 de Junho) e, nessa altura da fase marcelista, a educação pré-escolar volta a ser reconhecida como parte do sistema educativo (Vasconcelos, 2000).

Para concluir a breve história sobre o nascimento da educação pré-escolar em Portugal e as principais razões é necessário referir que após a Revolução de 25 de Abril de 1974 as mulheres ganharam maior consciência quanto ao seu papel na sociedade e a importância da educação de infância no processo de desenvolvimento da criança, aumentando assim, o número de instituições e de escolas de educadores de infância

(Vasconcelos, 2000).

Durante o século XX a pedagogia de infância tentou responder a um dos maiores desafios com que se depararam: encontrar um contexto que fosse importante para a pedagogia de participação, isto é, um contexto que promovesse a participação activa das crianças no processo de desenvolvimento (Formosinho, 2007).

Ainda nesse século, Kurt Lewin, um psicólogo alemão que nasceu a 9 de Setembro de 1890 em Moligno e faleceu a 12 de Fevereiro de 1947 nos Estados Unidos. Doutorou-se em 1914 em Berlim quando teve a oportunidade de ir para a Primeira Guerra Mundial, como oficial do Exercito alemão trabalhando no Instituto Psicanalítico de Berlim, fez um estudo sobre a importância do contexto no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Estudou o contexto, tanto em relação a aspectos psicológicos como não psicológicos e refere que é essencial analisar tudo como um todo, os hábitos do grupo, os hábitos individuais e reflectir em relação à organização do contexto onde estão inseridos (Formosinho, 2007).

Segundo Cole (1992) o contexto e o objecto devem estar entrelaçados na mesma corrente. Numa investigação não se podem separar porque o contexto não se pode afastar da realidade temporal e porque um contexto envolvente é um contexto social (Formosinho, 2007).

O contexto educativo deve ser o “segundo educador”, desse modo, é imprescindível que o educador de infância organize-o de forma a promover uma participação activa das crianças. A organização, os recursos e as interacções são pensadas e estruturadas para obter resultados de aprendizagem positivos (Formosinho, 2007).

Num ambiente onde são dadas as oportunidades e interacções adequadas, as crianças pequenas agem com autonomia. Se o contexto for desafiante, estas tornam-se curiosas em relação aos pares, adultos e aos espaços da sala. Aventuram-se a experimentar andar sozinhas e a gatinhar vão à descoberta do mundo físico e social. Por exemplo, as crianças abrem e fecham portas, procuram brinquedos e pessoas, escondem objectos, aproximam-se de outros para brincar, sobem e descem escadas, enchem e esvaziam caixas, olham para imagens dos livros, entre outros (Hohmann, 2007). Em ambientes de aprendizagem activa as crianças desenvolvem a capacidade e desejo de agir com persistência. Nesse contexto, a equipa pedagógica está atenta às preferências das crianças, aos seus gestos e ao que dizem (Hohmann, 2007).

O ambiente educativo é composto pelos espaços e materiais, o tempo educacional, o trabalho entre a equipa pedagógica e as relações estabelecidas com a família e comunidade.

São vários os modelos pedagógicos que se preocupam com a composição da organização do ambiente educativo. Ao longo do texto vou referir a importância atribuída pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, pelo modelo High-Scope, pelo Reggio Emilia e pelo Movimento da Escola Moderna. Estes quatro são alguns exemplos de modelos que referem a importância do ambiente educativo no processo de desenvolvimento.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar pretendem apoiar os educadores de infância a reflectirem sobre a sua prática e a encontrarem as respostas mais adequadas para as crianças. Constituem um conjunto de princípios que podem auxiliar o educador a orientar a sua prática no processo de desenvolvimento das crianças (Silva, 2009).

Segundo é referido nas Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar (2009) o educador deve questionar constantemente as funções e finalidades educativas dos materiais para planear e fundamentar as suas escolhas. A organização do espaço representa as intenções do educador e a dinâmica dos grupos. É essencial as crianças compreenderem a organização do espaço, que participem nessa organização, nas mudanças necessárias e nas funcionalidades de todos os matérias. Só fazendo sentido para as crianças é que estas os utilizam e circulam na sala de forma autónoma.

O espaço exterior deve ser, também considerado um espaço educativos pela equipa pedagógica, sendo assim, merecedor da mesma atenção (M.E., 2009).

Este espaço ao “ar livre” tem outras características e potencialidades, contribuindo para a diversificação de oportunidades educativas, momentos intencionais e planeados pelos educadores (M.E., 2009).

Tanto as crianças da sala da creche como da de jardim-de-infância da “Quinta dos Sonhos” desfrutavam de muitas horas no espaço exterior. Antes da hora de almoço e depois do lanche usufruíam desse espaço prolongando as actividades do interior.

A fundamentação da acção, a organização do ambiente físico, os instrumentos de avaliação, a rotina diária e o papel do educador são muito relevantes para se perceber que o modelo High-Scope foi criado a pensar na finalidade de Jean Piaget para o desenvolvimento da autonomia intelectual da criança (Formosinho, 2007).

As salas que estão divididas por áreas diferenciadas de actividades permitem diferentes aprendizagens curriculares, isto é, uma sala dividida por áreas: a área da expressão plástica, área da casa, área das construções, área da biblioteca e da escrita e a área do médico permite às crianças vivências reais da realidade. Na área das construções desenvolvem competências a nível dos papéis sociais e relações interpessoais específicas, desempenhando o papel de pedreiro, construtor civil, etc. (Formosinho, 2007).

Na área da casa a criança pode transportar para as brincadeiras vivencias que observa da sua realidade familiar, do contexto onde está inserida, isto é, desenvolve também experiências de um papel social. Deste modo, permite que a criança torne essas experiencias em aprendizagens activas, pois ela escolha, usa e manipula (Formosinho, 2007).

Além dos aspectos já referidos, a divisão por áreas torna os materiais mais visíveis, acessíveis e etiquetados de forma a contribuir para o momento de arrumar, com um carácter igualmente importante. O facto de estarem visíveis e acessíveis, permite desenvolver a iniciativa das crianças e aos educadores, observarem os seus interesses, facilitando assim a proposta de actividades. No tempo de planeamento, a divisão por áreas, promove a iniciativa, a realização de um plano e a resolução de problema (Formosinho, 2007)

Não existe um modelo único para construir uma sala, tem de surgir segundo o interesse e necessidades do grupo. No entanto, deve contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da aprendizagem e para uma participação activa das crianças. Os materiais, o espaço e a organização do ambiente educativo devem conter a intervenção curricular do educador de infância (Formosinho, 2007).

Além de ser indispensável para a vida em grupo, as áreas contem mensagens pedagógicas (Formosinho, 2007).

O modelo pedagógico Reggio Emília, tal como o High-Scope, compreende a criança como um ser com direitos, aprendiz activo e competente. Existe uma grande influência de Vygotsky neste modelo, o pensamento e a linguagem coordenam-se para formar ideias, elaborar planos de acção que as crianças são capazes de executar, descrever e discutir. Os adultos têm a função de ajudar as crianças a desenvolver as suas capacidades e agir ao nível da zona de desenvolvimento proximal, isto é, a atingir níveis de desenvolvimento que não conseguia sozinha, naquele momento (Formosinho, 2007).

As escolas de Reggio Emília dão especial atenção ao espaço físico, de modo, a contribuir de forma positiva para o desenvolvimento da interacção social, da aprendizagem cooperativa e a comunicação entre crianças, pais, professores e membros da comunidade (Formosinho, 2007).

A organização do espaço é cuidadosamente pensada pelos professores, pais e arquitectos. Cada escola é composta por um espaço comum, a piazza, tendo à volta três salas de actividades. A existência de espaços comuns promove que tanto crianças como professores da escola estabeleçam interacções, se envolvam em partilha de experiencias e actividades comuns (Formosinho, 2007).

Quer nas salas, como por toda a instituição a criança tem oportunidade de encontrar espaços pequenos, onde sozinha, pode ouvi música, ler e ouvir histórias, observar animais e plantas, etc. (Formosinho, 2007).

Os professores têm o cuidado de escolher os materiais de acordo com o contexto cultural da comunidade em que a escola está inserida, com os interesses e necessidades das crianças. Para promover a autonomia das crianças os materiais são colocados em recipientes transparentes ao alcance das crianças. Os recipientes transparentes permitem a melhor visualização do que cada um contem e, o facto, de estar ao alcance das crianças permite-lhes ser independentes sem necessitar da ajuda do adulto (Formosinho, 2007).

Há um grande cuidado com a organização da estética da escola, preocupam-se em escolher cores neutras para as paredes e mobília, os materiais são agrupados por tipo e função nos recipientes transparentes, janelas grandes, portas e paredes em vidro para se poderem observar os espaços interiores e exteriores com maior facilidade e na colocação de pontos de luz artificial. Nas paredes são colocados pesquisas realizadas pelas crianças, registos escritos do adulto, fotografias das actividades desenvolvidas, etc. Serve para mostrar as aprendizagens e vivências do grupo (Formosinho, 2007).

Para promover boas relações com a famílias, nas entradas de cada instituição, são colocadas cadeiras como convite para partilharem algumas conversas entre crianças, professores e famílias (Formosinho, 2007).

O Movimento da Escola Moderna defende que é essencial o espaço educativo ser composto por seis áreas de actividades e uma área central para o trabalho em grande grupo. As seis áreas são oficina de escrita e reprodução, laboratório de ciências e experiencias, uma biblioteca e documentação, um espaço de carpintaria e construções, espaço de actividades plásticas, de actividades artísticas e um de brinquedos, jogo e “faz-de-conta” (Formosinho, 2007).

Todas estas áreas devem ser o mais próximo possível da realidade adulta, não devendo ser produzido em miniatura, devem ter, materiais o mais próximo possível da sociedade adulta (Formosinho, 2007).

Nas paredes também deve ser exposto produções das crianças, entre elas, pinturas, desenhos, frases ou opiniões de situações do quotidiano, etc. (Formosinho, 2007).

Ambos os modelos referidos estão em concordância quanto à importância do espaço físico e da qualidade que a divisão por áreas pode promover no desenvolvimento activo das crianças (Formosinho, 2007).

Como referi anteriormente nas salas de creche e jardim-de-infância da instituição “Quinta dos Sonhos” as educadoras não colocavam em prática nenhum destes modelos pedagógicos, no entanto, reconhecem a importância da divisão por áreas, entre outros aspectos que vou referir ao longo do texto.

O ambiente da sala deve ser confortável, acolhedor e com muita luminosidade, de forma a, suscitar interesse e prazer tanto nas crianças como nos adultos.

Segundo a Direcção Geral da Acção Social (1996) o atribui de acolhimento e saída das crianças deve ser de fácil ligação com os outros espaço e isso é visível.

A sala da creche era composta por um grupo de 13 crianças dos 18 meses aos 36 meses. Quando na legislação acima referida menciona capacidade máxima de 10/12 crianças quando o grupo tem entre os 24 e os 36 meses.

É importante o acesso fácil ao exterior, no entanto, podia ter sido melhor utilizado para dar continuidade às actividades que estavam a decorrer na sala, mas não foi possível. Era interessante o exterior conter relva, caixa de areia e água para o desenvolvimento destas crianças mais novas.

Os equipamentos estavam dispostos de forma adequada às necessidades de desenvolvimento das crianças e à sua segurança, por exemplo, o chão é liso, antiderrapante e de fácil limpeza, assim como, todos os materiais da sala. Praticamente todos os materiais estavam ao alcance das crianças promovendo a exploração livre sem estarem dependentes do apoio do adulto, excepto aqueles relacionados com a expressão plástica. Alguns jogos de mesa e materiais de expressão plástica não estavam ao alcance das crianças, e não me foi possível alterar essa organização, no entanto, tirava os jogos de mesa do armário e colocava em cima das mesas para as crianças os poderem explorar, assim como, materiais de expressão plástica, como a tinta, tesouras e cola, só podiam ser utilizados pelas crianças em actividades dirigidas. Não estavam ao seu alcance, dessa forma, não estava a promover a autonomia nessa área.

Entrava bastante luz natural, existiam duas janelas até ao chão e uma porta de correr que dava acesso ao exterior. No entanto, havia também luz artificial que garantia o desenvolvimento das crianças. A sala possuía ar condicionado, era importante para regular a temperatura nos dias frios de inverno e os meninos podiam brincar à vontade sem terem de estar com os casacos vestidos, a limitar muitas vezes os seus movimentos.

Havia três anos que a educadora-de-infância tinha em conta a "Qualidade em Creche" da Segurança Social que era regido por muitos documentos diários, paralelamente a isso cada criança tinha uma caderneta que falava sobre o seu percurso na sala. Aos processos individuais, por achar o nome muito frio, a educadora achou por bem denomina-los por portefólios onde estavam registados os dados de cada criança, o processo de adaptação à creche, todos os registos de medicamentos e antibióticos devidamente assinados pelos pais e trabalhos pertinentes acompanhados por registo escrito e fotográfico.

Nas paredes estavam registados trabalhos realizados pelos meninos, tanto individuais como colectivos, o instrumento de pilotagem, registos de actividades, desenhos e pinturas realizadas pelas crianças. Afixávamos na parede todos estas realizações das crianças para promover o interesse em aprender mais e explorar novas técnicas pois estas observavam que estavam expostas na parede as produções que faziam e tinham oportunidade de observar os pais e outros adultos a visualizarem-nas.

Dei continuidade à forma como a educadora de infância organizava a sala, pois concordava com a importância da divisão da sala por áreas de actividades no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Todas as aprendizagens emergentes que ocorrem em interacções sociais ou individuais, nas áreas da sala, são fundamentais para as aprendizagens curriculares. A sala estar dividida por áreas permite a que os meninos desenvolvam a autonomia de planificarem o que vão realizar durante a manhã, dividirem-se pelas áreas que lhes despertem mais interesse e permite à equipa pedagógica observar as propostas emergentes dos meninos e planificar de acordo com elas, observar os seus níveis de desenvolvimento e ajudar a criança a atingir e avaliar a razão do pouco interesse por uma área e como a alterar, de forma a, corresponder aos interesses das crianças.

A sala era composta pelas áreas da biblioteca, da casinha, dos legos, da expressão plástica e da garagem.



Figura 8 - Área da biblioteca

Na área da biblioteca, existia, umas estantes de plástico ao nível das crianças com livros de histórias infantis e só de ilustração, um tapete, almofadas e um espelho.

As crianças tinham autonomia para tirar um livro sentarem-se no tapete a observarem as imagens, explorar o mesmo e as imagens podem servir de suporte para as crianças dramatizarem e inventarem histórias. O espelho proporcionava-lhes observar a dramatização que criavam e reformular as expressões.

Não me foi possível colocar o fantocheiro na área da biblioteca, porque o espaço não é grande e os momentos de grande grupo são realizados no local, mas em algumas manhãs, coloquei o fantocheiro no meio da sala para os meninos transportarem para o local da biblioteca, observar se o fazia e contei histórias utilizando esse recurso.

O interesse pela área não era igual em todos os meninos, o L.P. e a M. recorriam muitas vezes às revistas que estavam nessa área e observavam com muita atenças. O J.P. gostava de se sentar no tapete e fazer-de-conta que estava contar histórias para alguém. A C. e a J. costumavam sentar-se a ver livros. Para desenvolver e estimular o prazer pela leitura, deixava os meninos estarem sozinhos durante algum tempo e por vezes ia ter com eles e lia a história que estavam a observar, após algum tempo já estavam mais meninos sentados a ouvir a história. O J.P. ia ter comigo muitas vezes a outra área da sala e pedia-me ler a história que tinha na mão.

Para promover a utilização do espelho de forma autónoma, dirigi uma dramatização utilizando como recursos o espelho e um livro de expressões faciais. O livro mostrava caras de crianças contentes, tristes, a chorar e zangadas e os meninos que quiseram produziram essas expressões observando no espelho, observei que depois alguns meninos, como a I.C., a I., a M. e o A.B. recorriam muito ao espelho para observar o corpo.

Era importante que as crianças descobrissem o prazer pela exploração de livros e pelas histórias, pretendia-se que fosse um canto calmo.

Ainda nesse canto era realizado o acolhimento diariamente, onde os meninos se sentavam em semi-circulo numas almofadas, cantávamos a canção do “Bom dia”, marcavam as presenças e realizávamos o planeamento do que cada um ia fazer.

Os momentos de leitura, de conversa em grande grupo, momentos de grande grupo, as canções e o registo de actividades decorriam neste local.



Figura 9- Área da casinha

Na área da casinha, existiam vários materiais para as crianças explorarem e para promover o "faz-de-conta". A área encontrava-se num canto da sala, e permitia a presença de muitos meninos ao mesmo tempo, não era um local pequeno nem fechado promovia as interacções sociais. Existiam materiais, de uso doméstico, que eram familiares à criança, como por exemplo, uma mesa, cadeiras, fogão, prateleiras, lava loiça, pratos, chávenas, talheres, copos, tolhas de cozinha, fruta, cama de bebé, bonecos e ferro de passar a roupa. Introduzi dois telemóveis para continuarem a desenvolver a imaginação e a criatividade, tal como, a linguagem oral e introduzi também um balde e uma esfregona.

Esta área era a que provocava mais conflitos entre os meninos, pois mais do que um menino queria o mesmo brinquedo. Os meninos tinham dificuldade em partilhar e como era novidade, e eram muitos a estar naquela área suscitava esse tipo de problemas. No entanto, era uma área que fortalecia as relações entre pares porque os meninos brincavam uns com os outros.

Os meninos que regularmente estavam nesta área eram a M., a B., o L.P., a I.C., a I., a L., a J. e o A.B.. A M., a I., a B. e o L.P. chateavam-se algumas vezes por causa dos telemóveis e pelas malas. Eu conversava com os meninos, sem tomar posição de ninguém e incentivava a que emprestassem aos outros depois de brincarem. A C. brincava bastante com o balde e a esfregona, a I.C. por vezes brincava com o balde, colocava no ombro e fazia de conta que ia às compras. Também gostavam de se vestir e vestir aos bonecos a roupa que estava num cesto.

Por vezes sentava-me na mesa e incentivava os meninos a colocarem a mesa para almoçarmos, mostrava como colocamos as mesas e fazia o jantar.

As crianças imitavam os colegas e as acções que observavam diariamente nos adultos, colocavam a mesa, passavam a ferro, serviam comida aos colegas, davam comida à boca, abriam e fechavam as portas das prateleiras, lavavam a loiça, deitavam os bonecos na cama, deitavam-se eles próprios a cama, etc.

Após finalizar as seis semanas de intervenção e já a decorrer a prática de ensino supervisionada em jardim-de-infância II, percebi que o grupo dos 3-6 anos tinha na sua área da cozinha vários conjuntos de talheres e após uma conversa com os meninos decidimos oferecer alguns à sala da creche.

Observei que foi muito importante para os meninos darem algo da sala deles ao grupo de crianças mais novas e que precisavam porque tinham poucos talheres, estes momentos de partilha são essenciais para o desenvolvimento da formação pessoal e social de quem dá e de quem recebe.

O estágio nas duas valências permitiu esta proximidade entre os dois grupos, pois se não estivesse na sala da creche não conhecia a necessidade daqueles materiais na sala e se não estivesse na sala de jardim-de-infância não sabia que tinham tantos e que podiam disponibilizar.

É importante esta relação de partilha entre os grupos das instituições, os educadores não devem só, dizer às crianças que é importante partilhar, devem dar o exemplo.

Na área dos legos, existiam caixas com vários legos para as crianças explorarem e manipularem, mexerem com formas básicas e apropriar-se das relações espaciais, do encaixe de umas peças nas outras e da resolução de problemas. A exploração dos legos ofereceu-lhes experiências que envolvem todo o seu corpo. Ao longo da PES II não observei os meninos a explorarem esta área porque não podia ser escolhida durante a manhã, sendo só a partir das 17h30 quando estão poucos meninos na sala, segundo me explicou a educadora de infância.

Quando inclui a construção de legos na opção de escolha dos meninos durante o planeamento da manhã, da exploração das áreas, a educadora pediu-me para não o fazer porque os meninos apenas exploram essa área quando estão poucos na sala, pois não havia muitas peças e todos os meninos iam querer.

Compreendi que realmente, como não o fazem diariamente quisessem, mas não me pareceu que substituísse as restantes áreas. Uma resolução podia ser estipular um número limite de meninos, talvez dois, de cada vez. Acredito que com o passar dos dias, deixaria de haver muitos conflitos como no início.

Porque assim, os meninos não tiveram oportunidade de construir os legos e desenvolver tudo o que essa construção lhes promove.

Figura 10- Area da expressão plástica

Na área da expressão plástica, existiam, tesouras que não os cortam, folha de papel manteiga, lápis de cera, tintas, vários tipos de papel, pincéis, esponja, cola e tecidos. Estes materiais eram guardados nos armários e quando a actividade era dirigida a educadora-de-infância colocava nas mesas os materiais e quando eles pediam para fazer um desenho o adulto da sala entregava aos meninos os materiais para levar para a mesa. Era uma área que não oferecia autonomia porque não escolhiam espontaneamente e os materiais não estavam ao alcance.

A educadora de infância sugeriu que mantivéssemos a área como estava, com os materiais no armário e fora do alcance dos meninos.

Quando for responsável por um grupo de creche, certamente colocarei disponíveis ao alcance dos meninos aventais, tintas, folhas coladas no placard, pinceis e esponjas para poder responder aos seus interesses e desenvolverem a autonomia e o desenvolvimento desejado, em relação a esta área.

A organização da área não contribuiu para a escolha livre desta área, nem para responder às necessidades espontâneas dos meninos. Tanto porque como não faziam autonomamente não se recordavam todos os dias e dependiam de um adulto para o fazer.

Planifiquei alguns momentos em grande grupo de actividades que desenvolvessem esta área. Como por exemplo, corte, digitinta, colagens, massa de cores e desenhos.

Área da Garagem

Esta área foi introduzida durante as ultimas semanas da PES II, surgiu por observar o interesse do A.B., do A. e do G. em brincar com os carros. Os meninos não tinham uma área específica para explorar essa brincadeira e faziam-no na área da cozinha ou na área da biblioteca e derivava alguns conflitos com os meninos que brincavam nessas duas áreas porque não os queriam a brincar com os carros naquele lugar. Dessa forma, pensamos em criar uma área onde nos meninos pudessem desenvolver os seus interesses por aquele brinquedo.

Construímos juntos, uma cidade, com árvores, estradas, casas em cima de um papelão e com uns carros mais pequenos os meninos tiveram oportunidade de brincar naquele sítio. Aproveitamos os materiais reciclados e mais meninos interessaram-se pela nova área da sala, que tiveram oportunidade de construir.

Combinamos que só brincavam na área dois meninos de cada vez, porque não havia mais espaço e para aproveitarem bem o momento não podiam estar muitos meninos. Nos primeiros dias muitos meninos queriam aquela área, e a gestão da situação não foi fácil mas combinamos que cada menino estava durante um bocadinho e depois iam para outra área.

Nos primeiros dias praticamente todos os meninos queriam brincar na área. Talvez a M.C. e a C. tenham sido as únicas meninas que observavam mas não mostravam vontade de ir brincar.



Figura 11-Mapa das presenças

O instrumento de pilotagem utilizado na sala era o Mapa de Presenças. Era um instrumento utilizado diariamente pelas crianças. Durante o acolhimento cantávamos a canção do “Bom dia” e marcavam as presenças.

Este consistia numa tabela de dupla entrada, em cada coluna estava o nome e a fotografia das crianças e nas linhas o dia da semana, onde os meninos colocavam o símbolo que representava cada dia. A segunda- feira era representada por um triângulo amarelo, a terça-feira um quadrado azul, a quarta-feira um circulo azul, a quinta-feira um rectângulo vermelho e a sexta-feira uma estrela laranja.

A marcação das presenças era realizada do seguinte modo, em grande grupo os meninos diziam quem era o colega que estava na fotografia, o menino levantava-se para marcar e eu entregava-lhe o símbolo que representava o dia da semana e colocava na coluna onde estava o seu nome e o actual dia da semana.

Todos os meninos reconheciam-se nas fotografias, a M., o L.P., a J., a I., a L., a B. e a C. identificavam as formas geométricas e respectivas cores. De uma forma geral, todos os meninos compreendiam a forma de marcar a presença e sabiam onde a colocar, quando faltavam no dia anterior, é que sentiam mais dificuldade porque não tinham a figura anterior, pois sabiam que colocavam a figura onde terminava a que já estava no quadro.

Este instrumento possibilitava o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, do sentimento de pertença e da entreajuda.

A sala do jardim-de-infância é pequena e a sua arquitectura dificultava o melhoramento de alguns espaços, no entanto, para rentabilizar a biblioteca, uma área pouco aproveitada até ao momento e que interessava bastante a alguns meninos, mudamos a área da biblioteca, da cozinha e dos legos. Para que as crianças usufruíssem de um espaço promotor de aprendizagem e desenvolvimento era necessário reflectir constantemente sobre as potencialidades educativas dos espaços e dos materiais, e modificar se parecer o adequado para a evolução do grupo. (ME. 2009)

Por essa razão, no final da prática de ensino supervisionada I, combinamos que íamos pensar numa forma de melhorar a biblioteca e introduzir mais livros, e escrevemos uma carta a várias entidades comerciais de Évora. Para melhorar a área da biblioteca e como percebemos que não ia afectar a área da cozinha nem dos legos, no primeiro dia de intervenção da PES II mudamos a área da biblioteca para onde estava a área da cozinha, para a biblioteca localizar-se a um canto da sala. Foi importante para os meninos poderem estar calmamente no espaço bem separado das restantes áreas. Mudamos a área da cozinha, para a área dos legos e estes para perto da área polivalente, junto à área da expressão plástica.

As duas salas de jardim-de-infância estavam lado a lado e tem uma porta de correr que as separa. Durante a PES I, a porta estava aberta nos momentos de escolha livre e refeições. As salas eram pequenas e por essa razão uma sala completa a outra em relação às áreas, permitindo experiencias diversificadas para as crianças, no entanto, durante a prática de ensino supervisionada II a porta de correr que separa as duas salas de jardim-de-infância foi fechada e só está aberta nos momentos da refeição, portanto, ao almoço e ao lanche.

Era importante, os meninos circularem livremente entre as duas salas, porque tem áreas diferentes uma da outra, e seria mais oportunidades de aprendizagem. No entanto, foi uma decisão entre as educadoras de infância responsáveis. Penso que esta decisão se deve ao facto de não haver uma relação próxima entre as duas equipa pedagógicas, como acontecia anteriormente, isto é, quando refiro que anteriormente os meninos circulavam entre as duas sala, era antes de uma das educadoras sair da instituição, e após a formação de uma nova equipa pedagógica essa decisão foi tomada, com a justificação que não havia muita troca de experiências entre as crianças. As relações entre adultos da equipa pedagógica não podem afectar as experiências de aprendizagem oferecidas às crianças e penso que é o que se passava nesta situação.

Entrava luz natural, havia uma porta de correr com acesso ao exterior, no entanto, nem sempre é suficiente e é necessário recorrer à luz artificial. A sala possuía ar condicionado. Decorávamos as paredes da sala com trabalhos realizados pelos meninos, desde técnicas de pintura, desenhos e construções em 3D no âmbito dos projectos, registos de visitas ou resultados de experiências, informações e aprendizagens sobre os projectos e todas as segundas-feiras afixávamos num cartaz o registo das novidades individuais contadas pelos meninos. Na porta afixávamos informações e autorizações para os pais, registos de visitas ou convidados, desenhos alusivos ao dia da mãe, etc.

A divisão da sala por áreas permitia que desenvolvessem a autonomia das diferentes áreas e que crianças fizessem escolhas, cada área dava possibilidade à criança de assumir papeis sociais, para além de ser uma necessidade indispensável para a vida do grupo, pois as crianças decidiam o que fazer em cada uma e todas continham mensagens pedagógicas, como por exemplo, o facto da importância de ficar arrumado quando se termina o que está a fazer, respeitar a decisão dos outros, resolver os conflitos do quotidiano, respeitar o número de crianças que podem estar em cada área, etc. Além disso permitia à equipa pedagógica observar os interesses das crianças, as necessidades e dificuldades em cada uma das áreas, de forma, a contribuir de forma positiva para o alcance de competências. O educador podia analisar e perceber se alguma área não estava a promover o que era pretendido, porquê e o que se tinha de mudar para que essa área fosse rica em aprendizagens. Ao observar as brincadeiras das crianças em cada área a educadora deve partir dos interesses das crianças e promover actividades dirigidas de acordo com o que observou.

Ao organizar-se o espaço por áreas transmitia-se às crianças a mensagem de um quotidiano ordenado, cada área tinha os seus materiais e equipamentos.

As áreas que compunham a sala eram as seguintes: A Área da Expressão Plástica, a Área da Cozinha, a Área do Hospital Veterinário, a Área dos Legos, a Área dos jogos de mesa e a Área da biblioteca.



Figura 12- Área da Expressão Plástica

Na área da expressão plástica existiam diversos materiais, como por exemplo, tintas, pinceis, cartolinas, lápis, canetas, tesouras, revistas, vários tipos de cola, fita-cola, botões, brilhantes, tecidos, tinta de tecidos, vários tipo de papel e um placard para pintarem.

A forma como a área estava organizada não promovia a autonomia de grande parte do grupo e não era frequente os meninos escolherem a área livremente no momento de planear o que iam fazer e qual a área para onde iam. Normalmente as actividades que decorriam nesta área eram dirigidas por um adulto, planificadas segundo o que observamos das necessidades e interesses dos meninos.

Os meninos que escolheram esta área ao longo das dez semanas, de forma autónoma, foram a S., a B., a V. e o F.R. e as actividades que realizaram nesta área foi pinturas com tinta no placard.

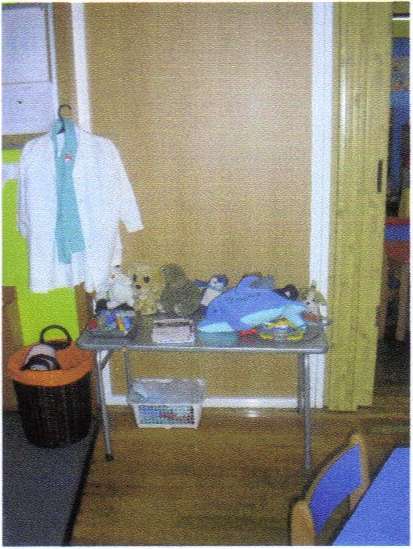
Os materiais estavam colocados dentro dos armários, apenas as tintas e os pinceis estavam fora, e havia um armário onde estavam as tesouras, colas e canetas que não permitiam o alcance de todos os meninos. O armário devia ser mais baixo. Provavelmente, o facto, da mesa estar muito próximas da bancada não facilitava a circulação naquela zona.

 Figura 13- Área da cozinha

A área da cozinha estava equipada com materiais apelativos para as crianças, ofereceu-lhes diferentes possibilidades de fazer de conta e recriar diferentes situações do quotidiano. Existia uma mesa, bancos, prateleiras com utensílios de cozinha, lava loiça, microondas, alimentos, entre outros. Esta área era importante para promover o jogo simbólico porque podiam retratar muitas situações que observavam frequentemente nos adultos. O facto de ter mudado de lugar não alterou em nada a exploração e aprendizagens que a área oferecia.

Os meninos que se envolviam mais nesta área e que a escolhiam com maior frequência eram a B., a C.S., a S., a V., a A.F. o D. M. e o M.F.. Combinamos que só podiam estar quatro meninos de cada vez, com mais meninos perdia a qualidade que lhes oferecia. Porque o espaço não era muito grande e havia apenas quatro bancos em redor da mesa.

Este espaço promoveu a autonomia dos meninos, ao longo destas semanas ajudei a A.V., a C.S. e a S. a arrumar o espaço, eram as meninas que mostravam mais dificuldade. Muitas vezes contei com a ajuda dos meninos mais velhos, nesse processo de aprendizagem. Os utensílios da culinária contribuíram para promover a partilha entre os meninos da instituição, pois ofereceram alguns talheres à sala da creche.

 Figura 14- Área do Hospital Veterinário.

A área do hospital veterinário proporcionava brincadeiras de “faz de conta” associados aos cuidados que se devem ter com os animais. Os meninos representavam que eram médicos e davam vacinas, cuidavam de feridas, auscultavam o coração dos cães, operavam, etc.

Além de que promoveu também a literacia emergente, uma vez que, os meninos escreviam no bloco de notas a doença do animal, que medicamentos deviam ser administrados e os cuidados que os donos deviam ter.

Nesta área existiam, seringas, batas, mascaras, luvas, termómetro, bloco de notas, livros informativos sobre os animais, instrumento para auscultar e animais de peluche.

Os meninos que mais escolhiam esta área com maior frequência eram a M.D., o V.C. e o F.R.. Quando não podiam brincar na área da cozinha porque já estavam os quatro meninos, a C.S., a S. e a A.V. também escolhiam esta área. Combinamos que apenas estavam na área três meninos de cada vez.

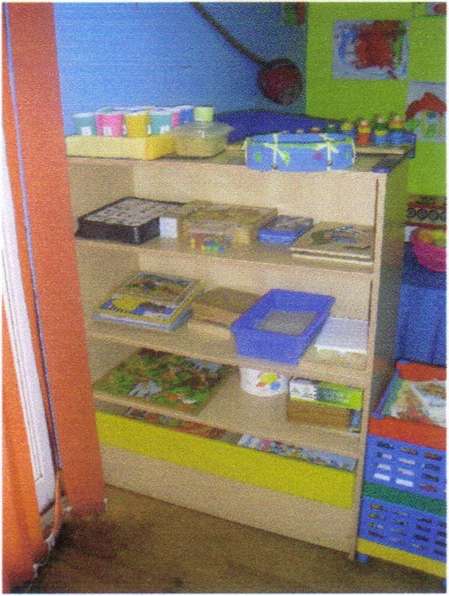


Figura 15- Área dos jogos de mesa.

Na área dos jogos de mesa, existiam muitos puzzles na estante, os meninos iam buscar autonomamente e faziam-nos nas mesas, quando terminavam sabiam que tinham de os arrumar para não faltar peças.

A estante era um pouco alta, mas grande parte dos puzzles estava ao alcance das crianças.

Os puzzles eram os mesmos de há algum tempo, apesar de trocarem com a outra sala de jardim-de-infância, conheciam quase todos os puzzles e quando já os conhecem bem, deixa de ser um desafio. Penso que devia ser um dos pontos negativos, apesar da repetição ser boa, para as crianças aprenderem, podia estar a afastar alguns meninos da área. Por essa razão introduzi alguns puzzles, um com dinossauros, figuras do interesse de grande parte das crianças do grupo, dois puzzles realizados em cartão, com imagens de castelos no âmbito do projecto que o grupo estava a desenvolver quando iniciei o meu estágio e um jogo de associação do número à quantidade, com 20 copos e massas.

Não era uma área muito escolhida pelos meninos no período do planeamento, no entanto, ao fim da manhã, após brincarem noutras áreas alguns meninos como o F.R., o V.C., o R.C., o L., a V. e o R.S. arrumavam a área onde tinham estado e iam escolher um puzzle. Parecia-me que estes meninos faziam-no quando precisam de alguma calma. Apesar de ter observado nunca perguntei às crianças a razão de o fazerem, hoje percebo que o devia ter feito, para planificar de acordo com o que me dissessem.



Figura 16- Área dos legos

Na área dos legos, os meninos realizavam muitas construções, havia uma caixa legos, onde os meninos brincavam sozinhos ou a pares. Favorecia a cooperação entre as crianças pois debatiam-se com alguns problemas que tinham de resolver a pares ou em pequeno grupo. O material não era muito e era arrumado ao fim da manhã. As crianças não tinham oportunidade de realizar uma construção contínua por alguns dias.

A caixa era arrumada perto do placard da área da expressão plástica, no entanto, os meninos construíam-nos na área polivalente como já o faziam antes de alterarmos a localização de algumas áreas da sala.

Os meninos que mais escolhiam a área eram o M.P., o R.S., o L., o M. F., o R.C. e o A. B.





Figura 17- Área da biblioteca Figura18- Área da biblioteca- Depois

Antes

A área da biblioteca tinha poucos livros para as crianças verem e explorarem e os que existam eram apenas histórias infantis, quando também são necessários dicionários, enciclopédias, revistas, etc.

Dessa forma, para melhorarmos o espaço mudamos os livros para uma prateleira grande que estava localizada a um canto da sala, como expliquei em anteriormente. Os meninos participaram bastante no melhoramento da área, pois além da carta de patrocínios que escrevemos para aos hipermercados, papelarias e editoras pedimos aos pais para oferecer um livro. Muitos contribuíram e a Electrico ofereceu uma caixa com alguns livros que todos arrumaram na biblioteca. O local tinha dois pufes e pretendia-se que fosse um local calmo e confortável.

O interesse pela área aumentou, assim como, o cuidado que tinham com os livros, combinamos que só podiam estar quatro meninos, para poder ser um local calmo de leitura e pesquisa. Os meninos que mais escolhiam esta área eram a S., a V., o A.B., o M. P., a M.D. e o V.C.. Todos os livros estavam ao alcance dos meninos e o espaço promovia-lhes a autonomia.

Como a estante não está cheia de livros, sentiam alguma dificuldade em arruma-los porque caiam, mas os meninos mais velhos comprometeram-se a ajudar os mais novos a arrumar.

Após algumas conversas sobre a forma de arrumar a biblioteca e a visita à Biblioteca Publica de Évora, para observarem como os livros eram arrumados na prateleira, surgiu esse problema, no entanto, alguns meninos comprometeram-se a auxilia-los.



Figura 19- Mapa das presenças

O Mapa de presenças era um dos instrumentos de pilotagem utilizados, estas eram marcadas antes do recreio. Era realizado através de uma tabela de dupla entrada, nas colunas estavam os dias do mês e nas linhas o nome das crianças. Todos os dias um menino fica responsável por coordenar a marcação das presenças. Os meninos tinham alguma autonomia porque sabiam que tinham de seguir a sequência de nomes que estava na tabela. Sabiam sempre quem era o coordenador, esse ficava responsável por chamar os meninos segundo a ordem da tabela e observar se estavam a marcar bem, no local correcto, por vezes era necessário o apoio do adulto, principalmente quando o coordenador era uma criança mais nova.

Este promovia a autonomia, a responsabilidade e a entreajuda. As crianças trabalhavam conceitos matemáticos, desenvolviam a linguagem e relações sociais.

Podíamos observar que praticamente todos os meninos davam muita importância ao papel que desempenhavam sempre que tinham a tarefa de marcar as presenças. O V.C. um menino que costuma ir mais tarde, por volta das 10h, estava atento ao seu dia de coordenar a marcar as presenças para chegar muito cedo, de forma, a não passar a hora da marcação das presenças. Quando acontecia dos meninos não estarem presentes no dia em que marcavam as presenças, marcava o seguinte, no entanto, o menino que não esteve presente marcava no dia que voltasse.

Considero muito importante seguir uma ordem baseada na lista da tabela das presenças, porque assim os meninos sabem quando é a sua vez de forma autónoma e não precisam de estar inseguros sem saber quando será a sua vez.

O diário foi um instrumento introduzido nas primeiras semanas da PES II, a educadora de infância não implementava nenhum modelo, mas quando lhe falei do diário concordou que podia ser interessante para ajudarmos os meninos a resolverem os conflitos, a escolherem o que querem fazer e a valorizarem os comportamentos morais uns dos outros. Pensamos que podia ser importante para o grupo.

Não funcionou bem como esperava. Foi algo em que não consegui que todos participassem, relembrava-os algumas vezes, alguns meninos iam escrever sozinhos sem serem lembrados, mas não acontecia todas as semanas. Apenas fiz duas reuniões do concelho, porque introduzi na terceira semana, algumas semanas os meninos não escreviam nada e à sexta dizia-lhes que não tinham escrito no diário, lembrava-os para fazerem e como podia ser importante para conversarmos sobre os problemas. Nas semanas que os meninos escreviam foi interessante, porque percebi que compreenderam o que era pretendido e como se utilizava, pois escreviam coisas que não tinham gostado e o que queriam fazer, como está referido no excerto abaixo.

O D.M. escreveu sobre uma situação que não gostou, a F. e a V. sobre algo que querem fazer. O D. M. foi a chorar fazer uma marca e escrever o seu nome, porque não gostou que o L. tivesse sentado em cima dele, quando estava magoado e caído no chão pois ainda ficou mais magoado. Depois de fazer a marca e de escrever o nome, contou-me o que tinha acontecido e decidi não escrever para perceber se realmente os meninos lembravam-se da razão que tiveram para fazerem a marca no diário, não quero generalizar, por isso não quero referir que realmente todos se lembram, no entanto, na sexta-feira durante a reunião de concelho pude perceber que o D.M. recordava-se. A F. disse-me que ia escrever no diário que queria jogar ao jogo das cadeiras e a V. o jogo dos arcos. (Relatório 3, dia 26 de Abril de 2011)

No entanto, não foi o suficiente para resultar, também não senti muito apoio, nesta introdução, da equipa pedagógica e, sem dúvida, que são a forte referência dos meninos e nunca falaram ou mencionaram nada sobre o diário, como forma, de dar o exemplo.

Considero um instrumento muito interessante para ajudar a resolver os problemas entre as crianças, pois os meninos tem oportunidade, de pensar, avaliar o que é bom e mau, atribui-lhes responsabilidades procurar estratégias para a boa convivência em grupo, etc. Desejo utiliza-lo no futuro enquanto educadora de infância.

O tempo também é outro elemento muito importante do ambiente educativo. Como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2009) o tempo deve ser flexível, nem todos os dias são iguais, propostas das crianças e educadores podem alterar o quotidiano habitual, no entanto, os educadores em conjunto com as crianças e em consideração às suas necessidades e interesses devem criar uma rotina educativa, compreendida por todas as crianças.

É necessário que haja uma adequação do tempo e do espaço às características do grupo e necessidades de cada criança. O educador deve reflectir e avaliar as potencialidades educativas que oferece e alterar sempre que necessário.

O modelo pedagógico High-Scope defende que uma organização do ambiente educativo, promotora de participação activa das crianças no seu processo de desenvolvimento deve atribuir grande importância ao tempo, pois apenas o espaço e materiais apesar de ser condição necessária, não é suficiente. É necessário o educador encontrar um tempo para as crianças experimentarem esses materiais, em várias situações e acontecimentos. Que o façam sozinhos, a pares, grande grupo ou em interacção adulto-criança. Isto é, fundamental a articulação entre todos os elementos imprescindíveis do ambiente educativo, se as crianças não tiverem tempo para explorar e experimentar os materiais e objectos não aprendem com eles (Formosinho, 2007).

A rotina permite que a criança conheça a sequência dos acontecimentos e tornar-se mais autónoma, independente e activa a cada dia que passa, isto é, a rotina deve ser estável e previsível para a criança. Conhecendo a rotina a criança não está ansiosa em relação ao que vai acontecer a seguir, sabe que terá oportunidade de explorar o exterior depois de terminar o que está a fazer e até de experimentar, noutro dia, uns materiais que estão a ser utilizados por colegas (Formosinho, 2007).

Na perspectiva do modelo pedagógico Reggio Emília as rotinas devem ser organizadas de modo a proporcionar às crianças, momentos individuais, a pares e em grande grupo. Dessa forma, ao longo do dia tem oportunidade de estabelecer diferentes interacções e explorar diferentes espaços. Dentro da sala partilham algumas responsabilidades com os adultos da equipa pedagógica: pôr a mesa do refeitório, limpar os espaços e materiais, alimentar animais e cuidar das plantas, etc. (Formosinho, 2007).

O tempo e o conhecimento da rotina permite às crianças realizarem variadas escolhas durante o dia, pois sabem que terão oportunidade de estar em todas as áreas da sala, se não for num dia será noutro, terá oportunidade de brincar sozinha, a pares ou em grande grupo. Compreende que faz parte da organização do ambiente educativo e sente segurança (Formosinho, 2007).

No Movimento da Escola Moderna a rotina é estruturada em nove momentos: acolhimento, planificação em conselho, actividades e projectos, pausa, comunicações das aprendizagens realizadas, almoço, actividades de recreio (jogos tradicionais e movimento orientado, canções, etc.), actividade cultural colectiva e balanço em conselho. No período da manha é centrado na escolha das crianças e no período da tarde o momento de actividade cultural colectiva é dinamizada por convidados, alunos ou educadores (Formosinho, 2007).

O grupo sai em visita de estudo com o educador de infância, um meio dia, normalmente à quarta-feira por ser a meio da semana. É uma forma de estabelecer ligações entre as crianças do grupo e a comunidade e de promover aprendizagens através de partilhas dinamizadas por elementos da comunidade. Esta saída pode ser aproveitada para realizar inquéritos no âmbito de projectos que estejam a decorrer (Formosinho, 2007).

No contexto da creche a organização do tempo, mais precisamente a rotina diária obedece a um horário previamente estruturado na planificação semanal, no entanto, estará sujeito a alterações sempre que necessário e quando se justificar, tendo sempre como objectivo o interesse e bem-estar das crianças (Formosinho, 2007).

Nestas idades tudo deve ser flexível, respeitando a individualidade de cada criança e do grupo em geral. Mas a sequência de uma rotina diária dá muita segurança às crianças e começam a compreender o que se passará a seguir sem estar receosa ou ter de perguntar ao adulto (Formosinho, 2007).

A sala da creche a rotina era igual os cinco dias da semana, excepto, à sexta-feira das 10h às 10h30, pois as crianças tinham aula de música com uma professora exterior à "Quinta dos Sonhos". Nesse momento as crianças eram organizadas em grande grupo com a professora, nós estávamos presentes para apoiar o que fosse necessário mas não intervínhamos muito. Assistir a estes momentos permitiu-me compreender melhor algumas formas de cantar e ensinar ritmos aos meninos desta faixa etária.

Todos os dias às 9hl5 era realizado o acolhimento/ canção dos Bons Dias e a marcação das presenças, criávamos uma pequena conversa sobre o que cada um ia fazer, se realizávamos algo dirigido em grande grupo ou em pequenos grupos e o que planificavam fazer as crianças que iam para as áreas. Às 9h30 após a conversa os meninos iam para as áreas ou não consoante a planificação, às 10h30 pedíamos para começarem a arrumar, quando não estava a chover, às 10h40 vestiam os casacos distribuíamos os chapéus ou pedíamos a um menino para o fazer e saiam para o exterior, às 11h30 os meninos sentavam-se nas mesas sozinhos e era-lhes servido o almoço, momento em que incentivávamos a que comessem sozinhos para desenvolverem a autonomia principalmente, aos meninos que vão transitar, para a valência de jardim-de-infância. Depois do almoço às 12h15 a C., a I. e a B. iam à casa de banho, enquanto, os outros meninos sentavam-se nos bacios, após esse momento voltávamos a colocar as fraldas e iam para a sala polivalente onde dormiam a sesta, às 15h voltavam a fazer a higiene mudávamos as fraldas e vestíamo-los, lanchavam e às 16h iam novamente para o exterior. Por vezes, quando estava bom tempo os meninos iam ao exterior depois do lanche e às 17h quando começava a ficar frio regressavam à sala e sentavam-se no tapete para o momento da linguagem.

A rotina não foi alterada muitas vezes, normalmente acontecia como esta descrito no parágrafo anterior, nos dias de chuva as crianças não iam à rua e às 10h40 sentávamo-nos no tapete e lia histórias, explorávamos expressões faciais, cantávamos canções, etc. Quando esses momentos não aconteciam de manhã, decorriam no período após o lanche e antes de irem ao exterior.

A rotina estava adequada ao grupo, ia ao encontro das suas necessidades, era-lhes dado tempo para explorar e realizarem o que tinham planeado para cada área, assim como, para arrumar. Após algum tempo dentro da sala, saiam para o exterior onde podiam correr livremente, trepar pelos pneus, saltar, andar de triciclo, etc.

O momento de almoço também era realizado calmamente com tempo para a criança aproveitar o momento, desenvolver a autonomia, explorar, experimentar e desenvolver competências.

Ao longo das semanas de estágio foram proporcionados às crianças momentos em pequeno grupo e em grande grupo, pares e individual, todos são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. As crianças eram ouvidas, participam e sente-se parte integrante do grupo.

Os momentos de grande grupo aconteciam normalmente no tapete, em que conversávamos sobre a planificação da manhã, fazíamos registos de actividades, lia histórias e conversávamos sobre as mesmas. Alguns jogos também aconteceram em grande grupo, como foi o caso, da identificação das partes do corpo humano e da higiene onde deram banho a um boneco. Estes são alguns exemplos de momentos de grande grupo, pretendemos que todos os momentos fossem activos para as crianças e para os aproveitarem de forma positiva. Nesses momentos apoiava as crianças consoante iam explorando os materiais, estimulava-as e incentivava-as para promover o desenvolvimento.

Os momentos de pequeno grupo aconteciam todas as manhãs durante o planeamento livre do que faziam nas diferentes áreas, nesses momentos, eu e a restante equipa pedagógica observávamos a brincadeira dos meninos, interagíamos para ajudar no processo de desenvolvimento dos meninos e quando era necessário ajuda-los a resolver pequenos conflitos. Outros momentos de pequeno grupo aconteciam em momentos como a rasgagem, colagem, corte, momentos de culinária, quando lia histórias nos momentos de escolha livre, exploração do exterior, plantação da flor, pinturas com tinta e desenhos, etc.

Planifiquei alguns momentos individuais com o A., por exemplo, para o apoiar no desenvolvimento da aquisição de novo vocabulário. Observávamos imagens de livros de revistas ou mesmo materiais da sala, também imitávamos sons de animais, etc.

Os momentos a pares aconteciam quando os meninos estavam organizados em pequenos grupos ou durante as escolhas livre, normalmente, a I. e a L. juntavam-se muito a brincar à mãe e à filha, momentos de digitinta, massa de cores, etc.

No contexto de jardim-de-infância a organização do tempo, mais precisamente a rotina diária era a seguinte: o acolhimento, às 9hl5, conversávamos com as crianças, combinávamos o que íamos fazer ao longo da manhã, o que cada um ia fazer, se havia algo a terminar do dia anterior ou relacionado com os projectos, às 9h30 as crianças iam buscar os materiais necessários ou iam para as áreas do seu interesse, às 10h40 era pedido aos meninos para arrumarem, depois de tudo arrumado marcávamos as presenças, víamos no calendário qual o dia da semana e do mês, às 11h15 iam para o exterior e às 11h45 à casa de banho fazer a higiene antes do almoço, às 12h20 os meninos que dormiam iam para a sesta, ajudávamos no que era necessário, mas as crianças sabiam que tinham de ir à casa de banho e descalçar os sapatos, os outros ficavam na sala a ver livros ou iam para o exterior até às 13h, altura quem que a auxiliar de acção educativa Glória iniciava com estes actividades de abordagem à escrita e matemática, às 15h os meninos acordavam, iam à casa de banho e lanchavam, às 16h era realizado o momento de linguagem onde era lida uma história, um poema, canções, lengalengas, jogos de palavras, uma discussão sobre a história, registo de actividades e dramatização de histórias, às 16h20 saiam para o exterior e às 17h30 regressam à sala onde concluíam alguns trabalhos ou faziam alguns trabalhos de expressão plástica. Com os dias mais quentes ficavam no exterior até as 18h30.

Para as crianças estarem seguras, saberem o momento que vinha a seguir e para proporem modificações era essencial que se apropriassem de uma rotina, no entanto, esta era flexível e podia ser alterada sempre que houvesse necessidade. De quinze em quinze dias, os meninos iam à Quinta do Pomarinho, à quarta-feira de manhã. Este era um momento muito especial para os meninos, o percurso de autocarro, a brincadeira livre na quinta, o mexerem na terra, correrem de um lado para o outro, as histórias na casa da árvore, a visita aos animais são experiências que os meninos gostam muito de fazer na quinta do Pomarinho, era frequente perguntarem se era dia de ir à Quinta do Pomarinho e na semana em que não iam, porque ia o outro grupo de jardim-de-infância mostravam-se tristes, de uma forma geral.

Na organização do cenário educativo há momentos de pequeno e grande grupo, ambos essenciais para as suas aprendizagens e para o desenvolvimento das crianças. Os momentos de grande grupo aconteciam durante o acolhimento, onde se discutiam alguns assuntos, eram marcadas as presenças, combinávamos as actividades que as crianças iam fazer, as actividades de Expressão Físico-motora, momentos da linguagem, registos de actividades e os passeios.

As actividades dirigidas, a exploração nas áreas, o momento das refeições, algumas actividades dirigidas e as brincadeiras no exterior, eram momentos de pequeno grupo, assim como, a pares ou individuais. Como por exemplo, actividades de corte e colagem, escrita da carta e pedidos de autorização aos pais, trabalho de projecto, momentos de culinária, etc. Ver em anexo 7 uma planificação cooperada que mostra a organização do grupo.

Os momentos de pequeno grupo permitem uma participação e aprendizagem mais activa de todas as crianças, sendo que, é mais fácil para o educador promover essas aprendizagens em pequeno grupo pois pode apoiar mais. Estes momentos em pequeno grupo promovem a interacção e comunicação entre as crianças. As crianças são responsáveis pela sua aprendizagem, pensam sobre os problemas, procuram soluções uns com os outros e organiza os materiais necessários (Hohmann, 2009).

Como o grupo é heterogéneo observava-se muitas vezes as crianças mais velhas a ajudarem as crianças mais novas que por vezes tinham alguma dificuldade em realizar certas actividades, era possível verificar que se sentiam responsáveis pelos meninos mais novos, e era nesse momento que se evidenciava os trabalhos a pares. Esta cumplicidade entre as crianças mais velhas e as mais novas são as grandes vantagens dos grupos heterógenos e em muitas planificações juntei-os consoante as idades para poderem aprender com os outros meninos mais velhos. Deve-se promover esses momentos, de forma, a que os interiorizem e não seja necessário os adultos pedirem para ajudar pois terão prazer em faze-lo autonomamente.

É através das interacções com crianças e educadores que as crianças desenvolvem competências particulares em relação à atenção e à memória. Vygotsky defende que as crianças aprendem a observar, memorizar, a pensar de forma adequada e a estarem atentas através da relação e apoio de crianças mais capazes e educadores (Melo, 2011).

O trabalho em equipa é outro elemento essencial a ter em conta quando se organiza um ambiente educativo para promover um processo de aprendizagem activo.

As reuniões frequentes entre os elementos da equipa pedagógica, ou seja, entre educadores ou educadores e auxiliares da acção educativa, educadores e professores são bons contributos para o desenvolvimento da formação profissional. Estes momentos são importantes para reflectirem sobre problemas do dia-a-dia, a melhor forma de organizar o tempo e os recursos humanos, etc. para oferecer uma melhor resposta às crianças e pais (M.E, 2009).

Quando os adultos da instituição ou de uma sala trabalham em equipa, significa que trabalham em conjunto para trocar informação sobre a criança, para planificar estratégias e avalia-las. Devem preocupar-se por aprofundar os conhecimentos que têm sobre cada criança, sobre o currículo e reflectirem sobre a organização de um ambiente educativo que vá de encontro aos princípios pedagógicos e objectivos propostos. Ambos concordam com a forma de promover o desenvolvimento de cada criança, falam sobre o que observam e trocam ideias de forma calma, esperando pela vez de falar sem interromper o outro elemento da equipa. Para que assim seja, é necessário prevalecer o respeito mútuo (Hohmann, 2009).

Quando o trabalho em equipa é uma preocupação e faz parte do ambiente educativo, os adultos da equipa sentem-se valorizados, que contribuem para a aprendizagem da criança e sentem que pertencem ao grupo (Hohmann, 2009).

Houve uma grande articulação entre a equipa de ambas as salas da creche/ jardim-de-infância “Quinta dos Sonhos”, contei com o apoio de todos os adultos responsáveis pelas duas salas, como também, pelos adultos da outra sala de jardim-de-infância, funcionária de serviços de limpeza e funcionárias da cozinha. Este exemplo positivo de trabalho em equipa mostraram-me que é possível estabelecer relações positivas entre os colegas e que as crianças saem beneficiados quando percebem que há uma boa relação entre a equipa de adultos, pois estes são um exemplo dentro da instituição.

Contei sempre com a colaboração de toda a equipa nas minhas planificações. Na semana de adaptação explicaram-me o regulamento interno da instituição, os espaços e recursos que podia utilizar, apresentaram-me um pouco os interesses e necessidades das crianças e do grupo, discutíamos estratégias, trocas de opiniões sobre o que observávamos e planificações.

As reuniões semanais eram realizadas por educadores e auxiliares de acção educativa, estas são de se valorizar, assim como, a importância que dão a todos os elementos da equipa pedagógica. Todos são fundamentais no dia-a-dia da sala e no processo de desenvolvimento das crianças e contribuíram bastante para o meu enriquecimento profissional e pessoal.

A interacção com as famílias e comunidade é importante para o desenvolvimento da criança e deve ser tido em conta pelo educador de infância na organização do ambiente educativo.

A relação escola – família é muito importante para promover o desenvolvimento da criança, não há ninguém que conheça melhor a criança que a sua família. E a troca de experiências e saberes sobre a criança, entre pais e educadora de infância, beneficia muito o desenvolvimento desta (Hohmann, 2007).

Além disso, para que a partilha seja positiva é necessário a existência de confiança e respeito mútuo, se assim for, os dois elementos desta parceria também saem favorecidos. Os novos pais ganham confiança nas suas competências parentais, enquanto, os pais mais experientes recebem apoio à medida que se adaptam a novos estádios de educação parental. Os educadores desenvolvem a sua capacidade de se conseguirem sintonizar com as crianças. Ambos reforçam a sua segurança nos esforços de facilitarem a transição entre a escola e a casa (Hohmann, 2007).

Se todos saem enriquecidos com este elo de ligação penso que seja algo em que os educadores devem apostar, dessa forma, concordo que se devem criar nas creches estratégias de trabalho com as famílias. Como por exemplo, criar um ambiente agradável para as famílias, mostrar que são importantes para o desenvolvimento dos bebés, e não fechar a porta aos familiares; estabelecer um processo de inscrição centrado na família; partilhar as observações das crianças dizer à família o quanto as crianças fazem referências a eles ao longo do dia e deixar que os pais observem o processo de desenvolvimento dos filhos (Hohmann, 2007).

Para criar um ambiente acolhedor para as famílias, deve-se decorar um espaço e prepara-lo para que as famílias estejam com as crianças, com cadeiras, sofás. Para que a área de transição seja agradável (Hohmann, 2007).

A família e a criança devem ser abordadas com doçura, simpatia e respeito. Não se deve encarar os pais como seres irritantes ou adversários. Com simpatia a educadora conseguira que as famílias façam parte integrante da sala das crianças (Hohmann, 2007).

O facto de deixarem os seus filhos, num sítio longe o seu campo de visão, deixa-os tristes, culpados e ansiosos. Os educadores devem estar preparados para antecipar esses sentimentos dos pais e ajuda-los a ultrapassar. Proporcionando à família apoio para encontrarem o equilíbrio emocional. Deve-se dizer aos pais para se lembrar das suas próprias transições, organizar os materiais de inscrição, estar disponível para visitas guiadas pela instituição (Hohmann, 2007).

Dizer aos pais para se recordarem das suas próprias transições, faz com que este pensem no que sentiram na altura, até a educadora, pode mencionar os receios que sentiu sozinha num colégio, longe dos pais, dos avós, da família mais próxima. Esta partilha de sensações pode mostrar aos pais que a educadora sentiu o mesmo que o seu filho e que sabe o como é que é difícil e que certamente estará disponível para o auxiliar (Hohmann, 2007).

As educadoras de infância devem explicar aos pais os seus objectivos e desejos para a criança, assim como, tentar perceber e compreender as expectativas dos pais.

A disponibilidade que a educadora e do centro infantil demonstram em colaborar com as famílias e o gosto por partilhar deixa os pais mais descansados (Hohmann, 2007).

Após a entrada das crianças na instituição deve-se continuar a construir a relação com os pais, através da partilha diária das observações sobre a criança. Os educadores estão atentos aos comportamentos das crianças ao longo do dia, escutando e observando. Dessa forma, os educadores possuem uma grande diversidade de histórias sobre esta que deve ser partilhada com os pais (Hohmann, 2007).

Quando as crianças vão para casa e os pais observam diversas situações da criança devem partilhar com a educadora no dia seguinte. Esta relação de confiança mútua é muito importante para o desenvolvimento da criança (Hohmann, 2007).

Deve-se dar aos pais a prioridade de serem os primeiros a observar e a relatar marcos de desenvolvimento do seu filho. Mesmo que a criança comece a dar os primeiros passos no centro infantil, a educadora deve omitir essa informação e deixar que a criança o repita em casa, assim, no dia seguinte a esse momento os pais partilharão com a educadora. Ao mesmo tempo, vão sentir muita felicidade pelo acontecimento ter ocorrido em casa, no círculo familiar e não longe dos seus olhares. Um dos sentimentos de culpa ao colocar o filho na creche é não acompanhar os primeiros marcos no desenvolvimento da criança, mas com a ajuda da educadora, esse sentimento de culpa pode desaparecer (Hohmann, 2007).

Se por um lado é importante que os pais sejam presença assídua nas actividades do centro infantil, aprendendo e compreendendo os temas e questões do desenvolvimento da criança. E as crianças podem ficar tranquilas e apreciar a companhia dos pais tanto em casa como na instituição (Hohmann, 2007).

Por outro lado, apesar de todos estes benefícios, a colaboração dos pais na creche pode levantar algumas questões. As crianças podem ter comportamentos diferentes dos que tem quando os pais não estão presentes, mostrando-se mais queixosas, teimosas ou excitadas. Podem não querer partilhar os seus pais com outras crianças, etc. (Hohmann, 2007).

Para que não haja este tipo de problemas, e como é muito importante a presença dos pais, pode-se encontrar outras opções para a sua participação, como por exemplo, os pais podem passar 20-30 minutos com a criança no inicio ou final do dia podem mudar a fralda, amamentar, dar biberão, brincar, ler uma história, acompanhar o filho numa saída, participar nas reuniões de pais e educadores, esses momentos podem ser benéficos para os pais compreenderem certos temas do desenvolvimento da criança, através, da existência de seminários ou debates orientados. Participar em projectos relacionados com o centro, desde, festas e eventos para angaria fundos, pesquisas e recolhas de materiais, actualizar os álbuns fotográficos das crianças (Hohmann, M. 2007).

Estes momentos de encorajamento para os pais participarem activamente na vida do filho em casa como na instituição fortalece o laço tripartido estabelecido entre a criança, os pais e o educador (Hohmann, 2007).

Os pais podem participar através de leitura de histórias, conversas sobre a sua profissão, colaborar em visitas e passeios, etc. (M.E., 2009) Desta forma, estão a participar activamente na organização do ambiente educativo e a contribuir para o desenvolvimento de aprendizagem dos seus filhos.

Uma vez que os principais responsáveis pela educação das crianças, são os pais, estes tem o direito de conhecer e escolher as respostas educativas dadas aos seus filhos. Por essa razão, devem ter acesso ao projecto educativo de sala, conhecer os valores e intensões e os meios de realização (M.E, 2009).

O modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna defende uma participação bastante activa da família no cenário educativo de um grupo, assim como, da comunidade em geral. Conta com o apoio da família e população para dinamizar as sessões de animação que lhes são destinadas. Promove então vários encontros entre educadores e os pais de forma a contribuir para o desenvolvimento das crianças (Formosinho, 2007)

O contributo da família e dos membros da comunidade, através da partilha de saberes, é essencial para alargar e enriquecer a aprendizagem das crianças (M.E, 2009).

Na “Quinta dos Sonhos” não era frequente os pais desempenharem um papel activo, no sentido de dinamizar momentos de aprendizagem, no entanto, diariamente havia uma conversa com a família, mais precisamente com a pessoa que ia entregar a criança à sala, e que ia buscar. No contexto de creche os pais ou avós contavam à equipa como a criança passou a noite, se alimentou-se bem e depois à saída um adulto da equipa conversava sobre a situação na escola, se a criança esteve bem, como se alimentou, se brincou sozinha ou com pares, etc.

Afixávamos à porta da sala informações que queríamos dizer aos pais, desde avisos ou autorizações, além de afixarmos também conversávamos sobre isso, havia um diálogo, a comunicação não passava só pelo papel, havia um contacto entre a equipa e a família. Em anexo 8 adiciono um papel informativo que foi colocado à porta da sala a informar os pais da visita do músico André Major à sala da creche.

Pedimos a colaboração das mães para o presente dos pais, pedimos que levasse um t-shirt para os meninos desenharem e oferecem ao pai. Também contei com a ajuda da família quando pedi que levassem para a sala o boneco/objecto preferido dos filhos, quando o fiz pedi pessoalmente e expliquei a razão do pedido.

Ao longo do tempo de estágio, os pais participaram no desfile de Carnaval, pretendia convidar os pais para celebrarmos juntos o dia do Pai, mas a educadora cooperante achou que era melhor não porque o fez noutros anos e não apareceram muitos pais e os meninos cujos pais não estavam sentiam-se tristes. Se tivesse sido hoje tinha insistido, e conversava bastante com os pais para o incentivar a participar.

Na saída ao exterior, fomos visitar a comunidade local ao intermarche e conversámos com algumas funcionárias do hipermercado. Comprámos flores para celebrar a primavera e conhecemos assim, aquele espaço comercial.

Tal como aconteceu no contexto de creche, em jardim-de-infância, também havia diariamente uma conversa com a pessoa que vai entregar a criança à sala e a que ia buscar. Afixávamos as informações e autorizações.

Pedimos a colaboração para oferecerem à biblioteca da sala um livro, para colaborarem connosco na pesquisa do projecto e no desenrolar do mesmo, assim como, para as mães participarem nos momentos de linguagem que decorrem no período da tarde, de forma, a festejarmos o Dia da Mãe. Apesar de algumas mães afirmarem que participavam, apenas uma compareceu, outras mães referiram que não era possível devido ao horário de trabalho, coloco em anexo 9 o convite direccionado às mães.

Mães, pais, irmãos e avós assistiram à nossa comunicação do projecto.

Fizemos algumas visitas ao exterior para contactar com a comunidade envolvente da sociedade onde estão inseridos e recebemos alguns convidados que nos ensinaram bastante, desde ao ginásio Ritmus, ao Alto de S. Bento e à Biblioteca de Évora. Recebemos também a visita da enfermeira Rosa Espanca e da terapeuta da fala Maria João.

Contamos com o apoio através de patrocínio de livros da Electrico, em anexo 10 adiciono um exemplar das cartas escritas com as crianças.

**5. Conclusão**

Todas as experiências que vivi e o que observei são uma mais-valia para o meu futuro como educadora de infância. A prática de ensino supervisionada é o momento mais desejado do curso. No entanto, são fundamentais os anos de teoria para compreendermos o desenvolvimento das crianças, a forma como aprendem, como proporcionar aprendizagem, os instrumentos necessários para avaliarmos a nossa prática, os modelos pedagógicos, entre outros.

Ao longo destes meses interessei-me por organizar os espaços e materiais, nem todos me foi possível, de forma a promover experiencias educativas integradas, em ambas as valências da instituição. A organização do tempo foi flexível e de encontro com as necessidades das crianças, quando percebia que já não existia envolvimento do grupo alterava a planificação e não se cumpria o horário que apresentava na mesma. Em todos os momentos assegurei a segurança das crianças e o seu bem-estar.

As minhas observações, reflexões diárias e desenvolvimento da dimensão investigativa, contribuíram para a realização das minhas planificações, pois só assim, conseguia responder aos interesses das crianças. Avaliei a minha prática de modo a poder reformula-la, tendo sempre como objetivo desenvolver competências e proporcionar aprendizagens às crianças.

Promovi aprendizagens em todas as áreas do conteúdo, de forma articulada, umas com as outras.

Considero ter conseguido ultrapassar a dificuldade de falar com os pais e família, mantendo um contacto mais directo com estes, também proporcionado pela permanência na instituição. Desejo no futuro, enquanto educadora de infância, promover vários momentos entre as crianças e a família e que estas últimas sejam presença constante na sala.

Algumas dificuldades em gerir o grande grupo mantiveram-se ao longo da Prática da Ensino Supervisionada em contexto de jardim-de-infância. Em relação à creche tal não se verificou de forma tão clara, tanto mais que em alguns momentos estive sozinha com os meninos e não senti qualquer dificuldade. Noutros momentos foi mais difícil. Percebi que entre o período da actividade dirigida/exploração livre nas áreas e o momento de exterior era mais complicado, talvez por já estarem na sala há algum tempo. Porém, após o lanche sentia que estavam mais concentrados em grande grupo, possivelmente o facto de alguns meninos terem dormido na sesta possa ter influência. Quero encontrar estratégias para resolver esse problema, que só pode ser resolvido por mim. Cabe-me pensar nunca forma, ou mais que uma, para chamar a atenção das crianças nesses momentos. Vou ter atenção ao que é referido no livro Educar na infância de Mary Hohmann, sobre os momentos de transição para melhorar esse problema. Que na minha opinião, deve ser a minha maior preocupação nos próximos meses.

Nunca será demais afirmar que a permanência em duas valências da instituição é importante para nós, pelas duas visões que adquirimos. Ambas são muito diferentes mas igualmente estimulantes. Esta possibilidade de estagiarmos em duas valências na mesma instituição é também benéfica para a instituição que torna estas duas valências mais próximas. Eu senti que tinha essa responsabilidade e que poderia constituir uma mais valia para a instituição. Por isso tentei promover ao longo do estágio momentos de interação entre as duas salas. Por exemplo, na sala de creche deparavam-nos com a necessidade de adquirir mais utensílios de cozinha, mais propriamente talheres, como já expliquei num relatório, mas não estávamos a conseguir encontrar. Quando iniciei o meu estágio no contexto de jardim-de-infância e me deparei com muitos talheres lembrei-me logo como seria importante para os dois grupos de valências diferentes partilharem a experiência de darem e receberem os talheres. É uma situação que deve acontecer muitas vezes nas instituições, procurar-se muito algo e estar, logo, na sala ao lado.

Por si só, a “Quinta dos sonhos” é uma instituição “familiar”, todos os meninos se conhecem e brincam juntos, independentemente da idade. Os membros da equipa educativa sentem-se responsáveis por todas as crianças e não só aqueles que integram o seu grupo. Claro que existem divergências de pensamentos, no entanto, essas questões são resolvidas no escritório nas reuniões e não são transmitidas às crianças nem às famílias o que é muito importante.

Nestes meses, mais que nunca, compreendi que nem sempre as situações correm como desejamos e que a forma como planificamos e o que planificamos nem sempre é possível concretizar naquele dia, e altera-se para outro dia.

O tempo passou muito rápido, faltando-me tempo para continuar a promover as aprendizagens que as crianças me pediam e que observava diariamente. Em relação ao tempo, também percebi que não tenho muita noção do tempo, visto que não planifiquei muitos momentos para os ensaios da socialização do projecto. Foram muitas as questões que os meninos queriam ver respondidas, o tempo foi curto para respondermos a perguntas do projecto do corpo humano, dos animais e das plantas.

Todas estas experiências serão essenciais para o futuro, sei que hei-de “errar” algumas vezes, mas é importante reflectir sobre esses erros para crescer. Os que realizei ao longo do estágio não quero voltar a fazer, porque basta uma vez para apendermos.

Foram dezasseis semanas muito especiais, muito cansaço, uns dias melhores do que outros, algumas situações mais complicadas que outras, conquistas diárias, não cumpri tudo o que tinha projectado, mas aprendemos muito juntos.

Senti um apoio muito grande por parte da equipa pedagógica, desde educadoras às funcionárias da cozinha e de alguns pais. Ajudaram-me a encontrar soluções, a pensar em estratégias para o futuro, na escolha de materiais, entre outras.

Superei algumas dificuldades e desejo continuar a aprender, a deparar-me com mais dificuldades e a superar cada vez mais porque é significa que estou a exercer a profissão de educadora de infância.

A realização deste relatório foi importante para voltar a reflectir sobre os dois semestres da prática de ensino supervisionada, encontrar novas aprendizagens e pensar em novas estratégias a utilizar em algumas situações que vivi.

Aprendi a colocar em prática uma pedagogia muito importante para o desenvolvimento das crianças, a observar as suas acções, interpretar e planificar de acordo com os seus interesses e necessidades e a compreender ainda mais a importância da organização do cenário educativo e como é visível através dele perceber a intencionalidade educativa da equipa.

A educação de infância é uma profissão onde todos os dias somos presenciados com imensos sorrisos sinceros. Agrada-me bastante saber que todos os dias irei acordar e pensar que vou apoiar o desenvolvimento e aprendizagem de alguém e que são as crianças que vão contribuir, em contrapartida, para o meu processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

**6. Bibliografia**

* Bronfenbrenner, U. (1996) *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre. Editora Artes Medica
* Castro, J., et al. (2008) *Sentido de número e organização de dados. Textos de Apoio para a Educação de Infância*. Ministério da Educação
* Coll, C., Marchesi, Á., Palacios, J. (2004) *Desenvolvimento psicológico e educação 2. Psicologia da educação escolar*. Porto Alegre. Editora Artmed
* Shaffer, D. (2005) *Psicologia do Desenvolvimento: Infância e Adolescência*. São Paulo. Editora Thomson
* Diário da República – I Série A (2001)
* Hohmann, M., Post, J. (2007) *Educação de bebés em infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
* Hohmann, M., e Weikart, D. (2009) *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
* I.S.S., (2003). Manual de Processo-chave: Creche.
* Katz, L (2009) *A Abordagem por Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
* Martins, V. (2011) *Dossier de Prática de Ensino Supervisionada*. Évora
* Melo, M. (2010). PowerPoint *Desenvolvimento e aprendizagens: Algumas conceptualizações* (Sessão 2), Évora
* Melo, M. (2011) *Processos de transição do Pré-escolar para o 1º ano de escolaridade*. Sessão 10
* Ministério da Educação (2001) *Metas de aprendizagem*. Lisboa
* Ministério da Educação (2009) *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar*, Lisboa: editorial M.E.
* Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Manual DQP- Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa. ME
* Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto editora. Lisboa
* Peças, A. (1998) *Uma cultura para trabalho de projecto*. Escola Moderna. Nº6. 5º Série
* Rocha, M. et al (1996) Direcção-Geral da Acção Social.
* Spodek, B. (2010) *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Fundação
* Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Anexos