

Introdução

Este relatório de estágio, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar foi orientado pela Professora Maria de Fátima Godinho e construído com base nos dossiers de estágio da Prática de Ensino Supervisionada I e II de Creche e Jardim-de-Infância, tendo como enfoque as interações adulto-criança como centralidade da ação educativa.

É composta por uma caracterização da instituição (com base no projeto educativo, da observação e de uma entrevista à coordenadora da instituição); pela caracterização do grupo, organização do cenário educativo (organização do espaço e materiais, regras de funcionamento, potencialidades de utilização pelas crianças, organização do tempo: rotinas diárias e semanais, organização das diversas atividades no tempo e organização do grupo), interações com a família e comunidade e trabalho de equipa de ambas as valências, creche e jardim-de-infância.

Posteriormente, dedicarei um capítulo relativo aos fundamentos da ação educativa, ao planeamento e avaliação, ao trabalho investigativo (de ambas as práticas de ensino supervisionado e com base no DQP (*Desenvolvendo Qualidade em Parcerias*)) e ao trabalho de aprendizagem curricular por projetos.

Por fim, farei uma reflexão ao nível teórico e prático das interações adulto-criança como centralidade da ação da ação educativa, partindo do Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, das Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, bem como do caderno de formação que desenvolvi ao longo do estágio profissional em creche e jardim-de-infância.

Ao longo de toda a minha prática profissional e para a realização deste relatório, parti sempre do princípio que um educador deve ser um bom observador e avaliador da sua interação com as crianças no sentido de melhorar a sua ação. Desta forma, irá conhecer melhor o grupo e as crianças para quem direciona a sua ação, tornando cada vez mais significantes as atividades do dia-a-dia. “Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as

informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (Ministério da Educação, 1997, pág.25).

Como se refere no Perfil de Desempenho do Educador de Infância, o educador deverá ter em vista as aprendizagens integradas através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo. É o educador que organiza o espaço, materiais e tempo de rotinas, promovendo a segurança afetiva e o bem-estar da criança, para que progrida na sua autonomia e nas diversas áreas de desenvolvimento.

No final, farei uma conclusão do meu relatório, em que abordarei as aprendizagens realizadas ao longo do estágio, ao nível das dimensões profissionais, social e ética e de desenvolvimento do ensino e aprendizagem, destacando a interação adulto-criança, tema principal do meu relatório final.

1 – Caracterização do contexto educacional

O Jardim Infantil Nossa Senhora da Piedade, localizado na Rua 24 de Julho n.º5 pertencente à Freguesia da Sé e São Pedro do Concelho e Distrito de Évora, é uma instituição com o estatuto de IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) que abrange toda a população de Évora e localidades mais próximas. Tem como objetivos fundamentais “ajudar e contribuir para o bom desenvolvimento global das crianças que lhe são confiadas, permitindo que cresçam de forma livre, responsável e feliz, tendo como base os valores cristãos, dando primazia a crianças de famílias carenciadas ou institucionalizadas” (citação retirada do guia de acolhimento da instituição Jardim Infantil Nossa Senhora da Piedade)



Fig.1 – Entrada da instituição - onde podemos observar que tem um gradeamento para zelar pela segurança das crianças.

Esta instituição tem uma história com 153 anos ao serviço das crianças, tendo sido inaugurada no dia 21 de abril de 1858, pelos fundadores José Maria de Sousa Mattos e pela sua mulher Maria Ignácia Bramcamp Freire de Mattos, na Igreja de Santo Antão, invocando a proteção da Nossa Senhora da Conceição, com o nome de Asylo da Infância Desvalida até maio de 1982, em que a instituição adota o nome atual por alteração dos estatutos publicados no Diário da República. Inicialmente era direcionada para acolher crianças órfãs abandonadas, do sexo feminino, confiada às irmãs da Congregação Franciscana Hospitaleiras da Imaculada Conceição, até julho de 1976. Adquire depois nova denominação, sob a invocação de Nossa Senhora da Piedade, razão pela qual a instituição adquire novo nome. Nessa altura a instituição tinha como objetivos formar as crianças para os seus valores e também no que

respeita as artes domésticas, a saúde e o comércio. Ficavam à guarda da instituição até atingirem a maioridade.

Ao longo de toda a história, esteve temporariamente instalada em várias localizações como na Rua do Mau Foro, no Colégio de São Paulo (setembro de 1858), na Rua de Machede (dezembro de 1864), até chegar à sua localização atual em fevereiro de 1990.

A Nossa Senhora da Piedade tem vindo a melhorar a qualidade da resposta às necessidades sociais educativas e por isso em 1992 foi criada a valência de creche. Para além disso, são instituídas parcerias com a Segurança Social de Évora, com a Câmara Municipal de Évora, com o Centro de Emprego, com a Associação Chão dos Meninos, com a Escola Profissional da Região Alentejo e, em 2004, com a Universidade de Évora. Atualmente têm também com outros estabelecimentos como o Évora Hotel, com o Hospital Distrital de Évora, com a Epral, com a Fundação Eugénio de Almeida bem como algumas escolas da cidade.

Frequentam esta instituição 124 crianças no Jardim-de-Infância, 60 na Creche, sendo o quadro de pessoal constituído por 10 educadoras, 15 auxiliares de ação educativa, 2 cozinheiras, 1 ajudante de cozinha e 5 auxiliares de limpeza. A gestão e orientação pedagógica são asseguradas pela diretora técnica e pela subdiretora. O trabalho em equipa está bastante presente, são feitas reuniões semanais para que o trabalho em equipa seja reforçado, com o intuito de melhorarem a ação educativa nas salas mas também para que haja interação entre estas, através do desenvolvimento dos projetos e das intenções. Para além disso, poderão ser tratados assuntos relacionados com alguma(s) criança(s) no sentido de solucionar problemas que possam surgir, de forma a ajudar. “As reuniões regulares, (...) são um meio importante de formação profissional com efeitos na educação das crianças. Cabe ao diretor pedagógico de cada estabelecimento ou estabelecimentos, em colaboração com os educadores, encontrar as formas e os momentos de trabalho em equipa” (Ministério da Educação, 1997, pág. 41).

Relativamente ao espaço físico do Jardim Infantil Nossa Senhora da Piedade é composto por um berçário, uma sala de 1 ano, duas de 2 anos, duas de 3 anos, duas de

4 anos e duas de 5 anos. Também têm espaços comuns como o ginásio (espaço multiusos), a biblioteca (inaugurada em 2004), o refeitório e o espaço exterior.

O ginásio é utilizado para vários fins como o acolhimento da manhã das crianças dos Jardim-de-Infância, para a brincadeira livre (quando o tempo não está propício a ir ao exterior), como também para a expressão motora, pois este espaço contém material e equipamento adequado para esta prática como bolas, colchões, túneis, arcos, entre outros. Para além disso, são realizadas festas e outros eventos. Na biblioteca (que se encontra no 2º piso) contém muitos livros variados, onde todas as crianças podem ter acesso. Este espaço também é utilizado para as aulas de expressão musical com a Professora Nilda, sendo muito acolhedor, com uma grande variedade de livros, principalmente de leitura infantil e pesquisa, onde as crianças podem aceder autonomamente, pois estes estão ao seu alcance.



Fig.2 e 3 – Ginásio (salão multiusos).



Fig.4 e 5 – Biblioteca

Relativamente ao espaço exterior, este é bastante vasto, encontrando-se no piso 2, onde as crianças têm possibilidade de desenvolverem brincadeiras por sua

iniciativa ou sugeridas pelo adulto, não só com o grupo da sua sala como também com as outras. Uma vez que não têm cobertura, é de todo impossível as crianças irem ao exterior quando está mau tempo, no entanto, penso que se o tivesse impossibilitaria de observarem e sentirem o ambiente. Este espaço está bem desenvolvido em termos de segurança, como é uma varanda, está cercado por vidro duplo, sendo uma mais-valia para as crianças terem a possibilidade de espreitarem para a rua e verem as pessoas, os carros a passarem (no quintal conseguimos ver a Rua da República – que sobe para a Praça do Giraldo). Neste espaço ainda pudemos observar vários objetos de brincadeira como peças de lego, grandes, uma casa para brincar, bolas e outros brinquedos (bonecas, carros, entre outros).



Fig.6 e 7 – Espaço exterior

No piso 0 estão localizados um corredor, uma copa, dois refeitórios, uma sala de arrumação, uma sala de berços, três salas de crianças (sendo que uma tem fraldário), a rouparia e uma casa de banho. No piso 1 temos uma casa de banho, três salas de crianças (uma com berçário), uma sala de arrumos e outra de dormir. No piso 2 existem seis salas de crianças, três casas de banho, duas salas de dormir, a biblioteca, a enfermaria, uma sala de reuniões de administração e os gabinetes da diretora técnica e de apoio.

Sendo que a instituição tem muitos anos de existência, ao longo destes há uma preocupação na remodelação do espaço para que este seja o mais seguro e propício ao desenvolvimento íntegro das crianças. Existe apenas um grande inconveniente nesta instituição, sendo que no R/C temos a creche e no segundo andar o ginásio e o espaço exterior, por vezes torna-se difícil o acesso destas crianças a estes espaços, pois a única

possibilidade de aceder a estes espaços comuns é através das escadas. Por isso, para conseguirem ir, por exemplo, ao espaço exterior ou ginásio, as crianças têm de ir ao colo dos adultos, uns de cada vez, fazendo o mesmo para regressarem à sala. Com isto, a ida ao primeiro andar, por ser muito difícil, só é realizada uma vez por semana (na sala de creche onde estive a estagiar), ou seja, as crianças interagem pouco com outras, a maioria das vezes só o fazem com o grupo da sua sala. Para que esta dificuldade seja ultrapassada será mais fácil as salas de creche organizarem no tempo momentos de saída ao quintal ou ao salão, de forma a que as funcionárias possam ajudar nesses momentos a levarem as crianças para os pisos superiores.

Na minha opinião, este estabelecimento é um espaço bastante amplo, bem iluminado em que as crianças são acolhidas com o maior respeito e com objetivos sempre presentes, que asseguram a boa funcionalidade desta instituição. A inclusão, o direito à igualdade de oportunidades são muito valorizados nesta instituição e esta também dá primazia ao apoio à família, como sendo o principal interveniente na educação da criança, por isso, o Jardim Infantil incentiva os pais a participarem na vida institucional, nas atividades que vão sendo desenvolvidas no dia-a-dia.

É na família e no meio sócio-cultural em que vive os primeiros anos que a criança inicia o seu desenvolvimento pessoal e social, constituindo a educação pré-escolar um contexto educativo mais alargado que vai permitir à criança interagir com outros adultos e crianças que têm, possivelmente, valores diferentes dos que interiorizou no seu meio de origem (Ministério da Educação, 1997, pág. 52).

Outra grande vantagem e característica é a sua localização, por se encontrar no centro histórico, as crianças têm fácil acessibilidade ao jardim público, à Praça do Giraldo, à Biblioteca, ao Museu, entre muitas outras e com isto, há um grande contacto com a comunidade.



Fig. 8 – Saída ao parque infantil do Jardim Público, que se localiza em frente à instituição.

Para além deste espaço, no dia 6 de maio de 2007, mercê da cessação de um contrato de arrendamento, regressa à posse da instituição o Montinho, localizado na Freguesia da Santa Justa. É um espaço propício à brincadeira livre com o objetivo de proporcionar às crianças a proximidade com o meio rural em pleno contato com a natureza, com equipamentos estimulantes feitos de madeira como a casa, o comboio, para além de terem também outros brinquedos como triciclos, motas, bicicletas, entre outros. Este espaço também é utilizado para fins festivos.



Fig.9 e 10 – Montinho (Freguesia da Santa Justa)

2 – Conceção da ação educativa

2.1 Creche

2.1.1 Caracterização do grupo

A prática pedagógica em creche foi realizada na sala da Educadora Eva Leal e das Auxiliares de Ação Educativa Alexandra Zambujo e Paula Grenho, onde o grupo inicial integrava oito crianças, ao qual se juntaram mais nove, fazendo um total de dezassete (seis meninas e onze meninos). No entanto, dois meninos saíram do grupo, um por motivos de saúde e outro por mudança de localidade, passando a fazer parte deste quinze crianças, com idades compreendidas entre o 11 meses e os 2 anos.

A partir de um ano de idade a criança encontra-se numa fase de experimentação-ação em que ela explora, investiga a realidade que a rodeia e observa os resultados das suas diferentes experiências, de forma ativa, que lhe vão promover o seu desenvolvimento e autonomia nas suas ações (Novo, 2009).

Até cerca dos 24 meses a criança encontra-se no período sensório-motor, segundo Piaget, caracterizado pela permanência do objeto (embora não o tenha presente, procura um objeto que lhe retiramos depois de lho termos mostrado); pela aquisição da linguagem (até à construção de frases simples), pela aprendizagem da coordenação motora elementar, pelo desenvolvimento da perceção e também pelas preferências afetivas. É também a partir dos 12 meses que se iniciam as primeiras competências sociais: a criança gosta de mostrar as suas graças, de cumprir algumas ordens, de brincar e sair ao exterior para passear com o adulto e adota um comportamento sociável, passando a interagir com o que a rodeia, nomeadamente com os objetos e com os “outros” (família, educadora, amigos ...). (Novo, 2009)

Para a caracterização do grupo guiei-me pelo PDI (Perfil de Desenvolvimento Individual [Anexo 1]), tanto dos 8 aos 17 meses (para a M (17m) e para o T (16m)) como dos 18 aos 35 meses (para as restantes crianças do grupo). Preenchi o perfil para cada criança individualmente, com a ajuda da educadora cooperante, para desta forma, caracterizar o grupo nos vários temas, com exemplos de comportamentos que fui observando ao longo das 6 semanas de estágio. Apenas obtive ajuda total da

educadora no preenchimento do perfil do P F. (23m), pois é uma criança que vai à instituição com muito pouca regularidade, devido a problemas de saúde, e por isso, houve parâmetros que não consegui observar.

Assim sendo, o grupo de creche caracteriza-se da seguinte forma:

Autoconhecimento (a criança demonstra autoconhecimento e um autoconceito positivo)

- Praticamente todas as crianças conseguem reconhecer a sua cara diante do espelho ou numa fotografia, apontando para si ou dizendo o seu nome.
Numa das rotinas da sesta, planejei uma atividade, onde as crianças tinham na sua cama uma fotografia deles. Nesta observei que todas as crianças, à exceção do P (23m), conseguiram reconhecer-se nas fotos, apontando e dizendo o seu nome e até havia algumas crianças que conseguiam identificar as outras fotos com os outros meninos, como a L (27m), a P (24m), o A G. (22m) e o M (21m). **(PDI 18 a 35m)**
- Praticamente todos os meninos usam o seu nome e de outras pessoas familiares. **(PDI 18 a 35m)**
- Tanto o T (16m) como a M (17m) respondem por gestos ou sinais vocais quando dizem o seu nome. **(PDI 8 a 17m)**
- A M (17m) identifica objetos familiares, no entanto, o T (16m) ainda não adquiriu esse comportamento. A M (17m), por exemplo, quando lhe pedimos para apontar para várias partes do seu corpo consegue identificar facilmente, apontando para a parte do corpo que referi. **(PDI 8 a 17m)**

Autoconceito

- Quase todas as crianças demonstram consciência de estarem a ser observados por outras pessoas, demonstrando-o através do exagero ou repetição de um comportamento. **(PDI 18 a 35m)**
- Algumas crianças agem de forma como se conseguissem fazer tudo. **(PDI 18 a 35m)**

- Tanto a M (17m) como o T (16m) ainda não adquiriram totalmente a preferência por objetos ou pessoas familiares. No entanto já vão demonstrando preferência por pessoas mas ainda não têm preferência por objetos. **(PDI 8 a 17m)**
- A M (17m) já vai demonstrando emoções adequadas perante determinadas situações ou acontecimentos, mas o T (16m) ainda não adquiriu totalmente. **(PDI 8 a 17m)**

Interação com adultos (a criança demonstra competências sociais e interpessoais efetivas)

- Praticamente todas as crianças, quando estão a brincar sozinhos ou com outras crianças, regularmente verificam se o prestador de cuidados está perto dele para pedir ajuda ou por motivos de segurança. **(PDI 18 a 35m)**
- Praticamente todas as crianças usam palavras ou gestos para pedir a ajuda dos adultos que lhe são familiares. **(PDI 18 a 35m)**
- Praticamente todas as crianças encontram objetos necessários à realização de uma determinada tarefa, sob a orientação do adulto. **(PDI 18 a 35m)**
- No que respeita a procura do comportamento adequado através do adulto, a M (17m) ainda não adquiriu totalmente e o T (16m) ainda não adquiriu. **(PDI 8 a 17m)**
- Tanto a M (17m) como o T (16m) já distinguem bem os adultos familiares dos não familiares, demonstrando preferência por aqueles que lhe são familiares. **(PDI 8 a 17m)**
- A M (17m) usa gestos físicos ou sons para obter ajuda do adulto, no entanto o T (16m) ainda não adquiriu esse comportamento totalmente. **(PDI 8 a 17m)**

Interação com pares

- Quase todas as crianças procuram um determinado par para brincar ou estar perto. **(PDI 18 a 35m)**

- Praticamente todas as crianças envolvem-se em atividades de exploração com os pares e em algumas brincadeiras com os pares. **(PDI 18 a 35m)**
- Quase todas as crianças demonstram preocupação por outras crianças que estejam a chorar ou agitadas. **(PDI 18 a 35m)**
- No que respeita a partilha dos brinquedos com os pares, ainda nenhuma criança adquiriu totalmente este comportamento, apesar de algumas crianças já o fazerem com o incentivo do adulto (os que ainda não adquiriram totalmente, à exceção do P F. (23m) e do P C. (20m) que ainda não adquiriram). **(PDI 18 a 35m)**
- Todas as crianças já vão desenvolvendo brincadeiras que imitam o dia-a-dia dos adultos que lhe são familiares. **(PDI 18 a 35m)**
- Na demonstração de preferência por determinados parceiros de brincadeiras e no reconhecimento e demonstração de afeto por pares que lhe são familiares a M (17m) ainda não adquiriu totalmente e o T (16m) ainda não adquiriu. **(PDI 8 a 17m)**
- A M (17m) ainda não adquiriu totalmente e o T (16m) ainda não adquiriu o comportamento de brincar lado a lado com outra criança ou com um brinquedo igual. **(PDI 8 a 17m)**
- A M (17m) já adquiriu e o T (16m) ainda não totalmente, no que respeita a participação de forma espontânea em interação com os pares. **(PDI 8 a 17m)**

Autorregulação (a criança demonstra uma efetiva autorregulação sobre o seu comportamento)

- A L (27m) consegue autocontrolar-se e autorregular-se quando, por exemplo, diz “não” quando sabe que não pode mexer num determinado objeto. **(PDI 18 a 35m)**
- Praticamente todas as crianças já vão antecipando e seguindo diversos passos para realizarem uma determinada tarefa / ação. **(PDI 18 a 35m)**

Aceitação da diferença (a criança demonstra capacidade de aceitação, compreensão e apreço pelas necessidades dos outros, pela estrutura familiar, diferenças de gênero, étnicas, culturais ou linguísticas)

- Nenhuma criança se dá conta da existência da diferença, quando encontra alguém, por exemplo, de outra raça ou etnia diferente. **(PDI 18 a 35m)**

Compreensão da Linguagem (a criança demonstra uma capacidade crescente para estabelecer comunicação com os outros ou em usar a linguagem)

- Praticamente todas as crianças já compreendem uma variedade de pedidos que impliquem executar dois passos ou tarefas simples e consecutivas. **(PDI 18 a 35m)**
- Todas as crianças compreendem o nome de objetos, pessoas familiares, ações e expressões comuns, identificando-os ou apontando para eles. **(PDI 18 a 35m)**
- Tanto a M (17m) como o T (16m) vira a cabeça em direção a um objeto ou pessoa quando as chamamos pelo seu nome. **(PDI 8 a 17m)**
- A M (17m) já adquiriu a compreensão de pedidos ou ordens simples na execução de tarefas ou instruções, no entanto o T (16m) ainda não adquiriu totalmente **(PDI 8 a 17m)**

Expressão da Linguagem

- A maioria das crianças já vão conseguindo aprender e usar o novo vocabulário que adquirem nas várias situações do dia-a-dia. **(PDI 18 a 35m)**
- A maioria das crianças conseguem combinar palavras para pedir uma ação, como por exemplo, “Bacio chichi”. **(PDI 18 a 35m)**
- A L (27m), a R (24m) e a P (24m) já conseguem perguntar e responder a questões simples. **(PDI 18 a 35m)**
- A M (17m) já adquiriu, ao passo que o T (16m) ainda não totalmente, expressar duas ou três palavras compreensivas. O T (16m), embora se

expresse muitas vezes de forma incompreensível, raramente o adulto conseguia ouvi-lo expressar as palavras que conhece. Tive oportunidade de o ouvir, cerca de duas vezes durante as seis semanas de estágio, dizer duas palavras “Olá” e “Já tá (Já está)”. **(PDI 8 a 17m)**

- A M (17m) já adquiriu, ao passo que o T (16m) ainda não totalmente, o comportamento de fazer gestos, sons ou outros movimentos (como abanar a cabeça a dizer que não ou sim quando não quer ou quer algum objeto) demonstrando o que quer ou sente; **(PDI 8 a 17m)**
- A M (17m) já adquiriu, ao passo que o T (16m) ainda não totalmente, participar com o adulto em brincadeiras ou outras atividades de mímica ou de conversação. **(PDI 8 a 17m)**

Interesse em aprender (a criança está interessada em fazer novas aprendizagens)

- Todas as crianças já vão explorando de forma autónoma o meio que as rodeia, procurando objetos, pessoas... **(PDI 18 a 35m)**
- Todas as crianças do grupo tentam realizar novas atividades, materiais e equipamentos, demonstrando interesse em experimentar. **(PDI 18 a 35m)**
- Tanto a M (17m) como o T (16m) manipulam coisas no contexto que as rodeia, como mover-se em direção a objetos, pegar em objetos e colocar na boca... **(PDI 8 a 17m)**
- A M (17m) investiga novos acontecimentos ou fenómenos que assiste, enquanto que o T (16m) é uma criança mais retraída e ainda não atingiu totalmente esse comportamento. **(PDI 8 a 17m)**

Competências cognitivas (a criança demonstra competências cognitivas e capacidade de resolução de problemas através das brincadeiras e das atividades de vida diária)

- Todas as crianças, embora o P F. (23m) e o P C. (20m) ainda não tenham atingido na totalidade, utilizam os objetos que lhes são familiar de

forma combinada, por exemplo, colocar a boneca na cama, utilizar o bule para servir o chá nas chávenas...**(PDI 18 a 35m)**

- A L (27m), a R (24m), a P (24m), o A V. (23m), o A G (22m) e o M (21m) já conseguem realizar peças teatrais com outras, brincando com o bule, as chávenas e os pratos, bem como com as bonecas. **(PDI 18 a 35m)**
- A L (27m), o A (25m), a R (24m), a P (24m), o A V. (23m), o A G (22m), o M (21m), a R (21m) já vão construindo pequenos puzzles e colocando peças de encaixe no sítio correto (na sala há um jogo onde as crianças têm de colocar a peça com a forma quadrangular no buraco onde está o quadrado, para entrar dentro da caixa) **(PDI 18 a 35m)**
- Tanto a M (17m) como o T (16m) já adquiriram, quase na totalidade, a procura de objetos que não se encontram à vista, recordando-se da localização dos seus objetos favoritos. **(PDI 8 a 17m)**
- Tanto a M (17m) como o T (16m) já adquiriram, quase na totalidade, que demonstram uma consciência básica de causa / efeito, por exemplo, abrir e fechar uma porta, carregar nos botões para fazer barulho... **(PDI 8 a 17m)**
- A M (17m) já consegue usar um objeto ou pessoa como estratégia para conseguir algo, ao passo que o T (16m) ainda não adquiriu esse comportamento. **(PDI 8 a 17m)**

Conceito do número (a criança demonstra um interesse genuíno em conceitos matemáticos da vida quotidiana)

- Já todas as crianças praticamente contam ou recita até 2 ou 3. Em muitas situações de surpresa, por exemplo, para mostrar o que estava dentro de uma caixa o adulto incentivava as crianças a contarem até três. Uma outra situação foi um dia, em que estávamos no refeitório e que havia muitos balões presos num cordel, as crianças gostaram muito que o adulto atirasse ao ar. Antes de atirmos contávamos até 3 e as crianças conseguiam contar juntamente com o adulto.
- **PDI 18 a 35m)**

- Na grande maioria as crianças já vão imitando os outros (tanto adultos como crianças e até o leitor de cd's a tocar) a cantar pequenas canções ou ritmos. **(PDI 18 a 35m)**
- Ainda nenhuma criança, pelo menos não tive oportunidade de observar durante o estágio, usa uma palavra para identificar o número. **(PDI 18 a 35m)**
- A M (17m) e o T (16m) já associam a palavra “mais” para obter mais comida ou até mesmo em situações e brincadeira, embora o T (16m) ainda não tenha atingido na totalidade. **(PDI 8 a 17m)**

Medida, ordem e tempo

- Praticamente todas as crianças já vão enchendo e esvaziando o conteúdo de um contentor, principalmente a L (27m), o A (25m), a R (24m), a P (24m), o A V. (23m), o A G. (22m), o M (21m), a R (21m) e o P C. (20m) **(PDI 18 a 35m)**
- Ainda nenhuma criança, pelo menos não tive oportunidade de observar durante o estágio, demonstra interesse por padrões ou sequências. **(PDI 18 a 35m)**
- Todas as crianças já demonstram compreender a sequência das rotinas **(PDI 18 a 35m)**
- Tanto a M (17m) como o T (16m) já vão utilizando os brinquedos de empilhamento e encaixe (por exemplo os legos e os blocos) **(PDI 8 a 17m)**
- A M (17m) já vai compreendendo palavras relacionadas com o tempo como “depois”, “antes” ... **(PDI 8 a 17m)**

Conceitos da Matemática

- A L (27m), o A (25m), a R (24m), a P (24m) e a R (21m) já combinam formas simples em quadros ou jogos de sequências ou puzzles. **(PDI 18 a 35m)**
- As crianças já vão conseguindo, mas ainda não totalmente, classificar por grupos os objetos. **(PDI 18 a 35m)**

- Ainda nenhuma criança, pelo menos não teve oportunidade de observar durante o estágio, coloca objetos em linha. **(PDI 18 a 35m)**
- Tanto a M (17m) como o T (16m) já exploram as reações espaciais, colocando objetos ou as suas próprias mãos dentro de outros, enchendo ou esvaziando caixas de brinquedos... **(PDI 8 a 17m)**
- Tanto a M (17m) como o T (16m) ainda não conseguem agrupar objetos pelo seu tamanho, forma ou cor. **(PDI 8 a 17m)**

Competências de leitura (a criança demonstra capacidades de literacia emergentes)

- Já quase todas as crianças identificam pelo nome os objetos ou ações de um livro **(PDI 18 a 35m)**
- Durante o estágio não tive oportunidade de observar, em nenhuma criança, se conseguem reconhecer sinais e símbolos no contexto, como identificar o sinal de stop, ou logotipo de uma caixa de cereais ou até mesmo das caixas das toalhitas ou fraldas. **(PDI 18 a 35m)**
- De entre o grupo, a L (27m) é a criança que já consegue memorizar totalmente frases. É uma criança que tem muita facilidade principalmente em decorar partes das canções que habitualmente houve ou até mesmo de livros. **(PDI 18 a 35m)**
- A M (17m) já aponta ou faz sons quando olha para as pinturas dos livros. **(PDI 8 a 17m)**

Interesse em livros ou outros materiais escritos

- Praticamente todas as crianças realizam uma atividade direcionada e apropriada quando exploram um livro, como apontar e identificar imagens do livro, folhear passado algum tempo de visualizar a página... **(PDI 18 a 35m)**
- Tanto a M (17m) como o T (16m) já vão gostando de apontar, andar e olhar para os livros. **(PDI 8 a 17m)**
- Tanto a M (17m) como o T (16m), ainda não totalmente, mas já vão pedindo ao adulto para ver com ele um livro. **(PDI 8 a 17m)**

- Tanto a M (17m) como o T (16m) já vão demonstrando interesse e prazer em ouvir o adulto ler uma história. **(PDI 8 a 17m)**
- Tanto a M (17m) como o T (16m) já seguram em marcadores ou lápis para fazer marcas ou rabiscos no papel. **(PDI 8 a 17m)**

Escrita

- Todas as crianças fazem rabiscos e escrevinham com lápis e marcadores **(PDI 18 a 35m)**
- A L (27m) e o M (21m) identificam os rabiscos que fizeram, identificando aos outros aquilo que fizeram. **(PDI 18 a 35m)**

Motricidade global (a criança demonstra uma crescente competência nas capacidades motoras)

- O A (25m) consegue andar e permanecer na ponta dos dedos dos pés. **(PDI 18 a 35m)**
- Praticamente todas as crianças conseguem andar para trás de costas. **(PDI 18 a 35m)**
- Praticamente todas as crianças sobem as escadas, segurando-se no corrimão ou colocando a mão na parede ou ainda dando a mão a um adulto. **(PDI 18 a 35m)**
- Todas as crianças conseguem apanhar uma bola, segurando-a com as mãos ou braços. **(PDI 18 a 35m)**
- Praticamente todas as crianças conseguem dar pancadas fortes com intenção e precisão. **(PDI 18 a 35m)**
- A L (27m), o A (25m), a R (24m), o A V. (23m), o A G (22m), a R (21m) e a T (21m) já conseguem subir as escadas com alternância. **(PDI 18 a 35m)**
- A L (27m), a R (24m) já conseguem colocar os pés nos sapatos. **(PDI 18 a 35m)**
- Quase todas as crianças conseguem tirar os pés dos sapatos. **(PDI 18 a 35m)**
- Tanto a M (17m) como o T (16m) já conseguem ficar sentados, rastejar ou gatinhar sobre as mãos e os joelhos, agarrar-se às coisas para se

puxar e manter de pé, ficar de pé e andar à volta de algo enquanto se agarra aos objetos ou mobília, andar sozinhos, correr, parar e andar para trás alguns passos, subir a pequenas estruturas como mesas e cadeiras, atirar pequenos objetos, carregar, empurrar e puxar pequenos objetos. **(PDI 8 a 17m)**

- Durante o estágio não tive oportunidade de observar, tanto na M (17m) como no T (16m), as crianças a andarem de triciclo ou outros objetos com rodas sem pedais. Desta forma não foi possível avaliar esse comportamento. **(PDI 8 a 17m)**

Capacidades motoras finas

- Durante o estágio não tive oportunidade de observar as crianças a andarem de triciclo ou outro objeto com rodas, por isso não me permitiu avaliar esse comportamento. **(PDI 18 a 35m)**
- Já todas as crianças conseguem usar pincéis. **(PDI 18 a 35m)**
- A L (27m), o A (25m), a R (24m), a P (24m), o A V. (23m), o A G (22m) e o M (21m) já conseguem segurar os objetos com uma mão e com outra manipulá-los. **(PDI 18 a 35m)**
- Quase todas as crianças, ainda não totalmente, vão conseguindo dobrar o cobertor, a fralda de pano e rasgar papel. **(PDI 18 a 35m)**
- Já todas as crianças conseguem criar estruturas com blocos ou outros objetos. **(PDI 18 a 35m)**
- O P C. (20m) já vai conseguindo apanhar uma bola em movimento. **(PDI 18 a 35m)**
- Todas as crianças já conseguem derramar o líquido de um recipiente (jarro, copo,...). **(PDI 18 a 35m)**
- Tanto a M (17m) como o T (16m) já conseguem retirar os objetos de dentro de uma caixa ou deitar os objetos para dentro de uma caixa. **(PDI 8 a 17m)**
- Tanto a M (17m) como o T (16m) já conseguem usar as mãos para remexer e agarrar ou manipular objetos. **(PDI 8 a 17m)**

- Tanto a M (17m) como o T (16m) conseguem usar o sistema de pinça para apanhar pequenos objetos. **(PDI 8 a 17m)**
- Tanto a M (17m) como o T (16m) conseguem comer sozinhos, embora o T (16m) ainda necessite, por vezes, da ajuda do adulto. **(PDI 8 a 17m)**

Hábitos saudáveis (a criança demonstra uma crescente consciência e comportamentos saudáveis e em segurança)

- Já praticamente todas as crianças vão conseguindo lavar e secar as mãos, no entanto, ainda com algum apoio do adulto. **(PDI 18 a 35m)**
- Já praticamente todas as crianças vão usando os lenços para limpar o nariz, com o apoio do adulto. **(PDI 18 a 35m)**
- Todos os meninos vão experimentando novos alimentos, chamando a atenção do J (20m) que é uma criança que ainda não adquiriu este comportamento, encontrando-se atualmente numa fase em que rejeita os alimentos sólidos. No entanto, com o incentivo do adulto e através da observação das outras crianças o J (20m) com o tempo vai conseguir experimentar novos alimentos.
- Tanto a M (17m) como o T (16m) já lavam e secam as mãos com o apoio do adulto. **(PDI 8 a 17m)**

Comportamentos de segurança

- A L (27m), o A (25m), a R (24m), o M (21m), o T (21m) e a T (21m) já conseguem prestar atenção a instruções de segurança, cooperando com o adulto nessas ações. **(PDI 18 a 35m)**
- Tanto a M (17m) como o T (16m) conseguem ser distraídos de um comportamento que está a fazer e que seja pouco seguro, através de expressões verbais, de instruções ou outros sinais por parte do adulto. **(PDI 8 a 17m)**

2.1.2 Organização do cenário educativo

A sala é um espaço educativo, onde as crianças passam grande parte do seu tempo, por essa razão deverá ser organizado e pensado para o grupo e para cada criança. Sendo assim, terá de ser convidativo para elas, de forma a que se sintam motivadas e tenham prazer em permanecer neste, com materiais adequados à sua faixa etária e que promovam o seu desenvolvimento. “Um ambiente bem pensado promove o progresso em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais. Este ambiente permite que as crianças façam aquilo que naquele momento conseguem fazer, mas que, no entanto, cresce com elas” (Post, 2007,pág.101).

O papel do educador é fundamental, sendo ele o principal responsável por essa organização do espaço, devendo observar os interesses e necessidades das crianças e adequar o espaço a elas, ajudando-as a crescer e a desenvolver as suas aprendizagens. “(...) o ambiente precisa de proporcionar ordem e flexibilidade se quiser responder aos interesses da crianças sempre em mudança, promover as escolhas que esta vai fazendo e ajudá-la a ganhar a sensação de controlo sobre o seu mundo imediato” (Post, 2007, pág.102).

Para além da organização do espaço, as rotinas das crianças também são fundamentais, pois é através delas que elas se sentem seguras e autónomas, conseguindo antecipar o que vai acontecer, propor atividades relacionadas com os vários momentos do dia e tomar consciência de tempo (passado, presente e futuro, dia).

A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual” (Ministério da Educação, 1997, pág. 40).

A organização do tempo depende da organização do espaço e vice-versa, pois são estes que proporcionam as práticas e as possibilidades educativas, sendo que na sua grande maioria, são centradas em torno das necessidades básicas do grupo, como a alimentação, a higiene, o sono e o afeto, ou seja, a adequação do espaço e do tempo

também deverá estar em articulação com a organização do grupo, das suas necessidades e interesses. “Porque a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem o suporte do desenvolvimento curricular, importa que o educador reflita sobre as potencialidades educativas que oferece, ou seja, que planeie esta organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correcções necessários” (Ministério da Educação, 1997, pág.41).

- **Organização do espaço e materiais, regras de funcionamento, potencialidades de utilização pelas crianças**

A sala de 1 ano onde realizei o estágio, encontrava-se no rés-do-chão da instituição, junto às outras salas de creche. Ao entrar-se pela porta principal encontrava-se do lado direito, ou seja, era de fácil acesso tanto para os pais como para as crianças, fator fundamental para os pais cujas crianças ainda não andavam, facilitando assim o acesso às salas com possíveis cadeiras ou até mesmo ao colo.

Era um espaço bastante amplo, propício ao desenvolvimento da locomoção das crianças, que iniciavam os primeiros passos, e era constituída por uma janela que permitia iluminar a sala com luz natural como também de a arejar. Esta tinha, para além disso, a função de saída de emergência.

Através desta janela havia a possibilidade de se controlar a intensidade da luz, permitindo o descanso das crianças, porque na hora da sesta, a sala era transformada em dormitório, onde eram colocados catres para cada uma (identificados com o nome e com lençóis de uso exclusivo a cada criança), junto à parede, para que os adultos tivessem fácil acesso a todas e pudessem auxiliá-las, caso fosse necessário.

Nesta sala existia uma estante com materiais diversificados, como bolas, legos, blocos grandes, bonecas, livros, e outros adequados à faixa etária com cores, funções e sons estimulantes à sua exploração.



Fig.11 – Estante com materiais pedagógicos.

Era com estes brinquedos que as crianças brincavam a maior parte do tempo, principalmente no acolhimento, por ter muito material diversificado, permitindo uma grande variedade de escolha para as crianças, mas também possibilitava aos adultos observarem as crianças, os seus interesses e o seu desenvolvimento.

No entanto penso que esta disposição dos brinquedos tinha uma vantagem e desvantagem. A vantagem era a de proporcionar às crianças a consciência organizacional dos materiais, do local onde os podiam ir buscar mas também de arrumar. Já sabiam que tinham de arrumar os brinquedos naquela estante, alguns já o iam fazendo com o incentivo e ajuda do adulto. A desvantagem era a altura da estante, as crianças só conseguiam ter acesso a uma parte da estante, e por isso, os adultos tinham o cuidado de ir alternando os materiais, ou seja, ir trocando os brinquedos passando os que estavam mais em cima para baixo e vice-versa, para que possibilitasse às crianças brincarem com todos os brinquedos da sala, de uma forma diversificada. No entanto essa desvantagem tinha uma parte positiva. O facto de somente o adulto ter acesso a uma parte da estante também incentivava ainda mais para a interação adulto-criança, onde as crianças pediam aos adultos (apontando ou dizendo o nome) para que lhes alcançasse o brinquedo pretendido, ou até mesmo através do colo para que a própria criança chegasse ao mesmo.

Para além disso, havia um armário bem fechado apenas para os adultos da sala usarem, para arrumo dos materiais e produtos que deveriam estar fora do alcance das crianças, como por exemplo, medicamentos. Ainda na sala, poderíamos encontrar uma prateleira com leitor de cd's e cd's para as crianças ouvirem música, dançarem, ou até mesmo, na hora da sesta, relaxarem.

Relativamente às paredes, existiam vários adereços como as datas de nascimento das crianças (organizados pelas iniciais dos nomes), o quadro do reforço alimentar (os meninos, quando iam comer a fruta a meio da manhã, identificavam através das imagens a fruta que iam comer, cantando em seguida uma canção), imagens de animais e letras de canções (através do código escrito e de imagens que caracterizavam algumas palavras), tinham um comboio para colocarem os animais (da história “Miffy vai ao Jardim Zoológico”) e também a imagem do ursinho Plum para as crianças o vestirem com a camisola, as calças e os sapatos. Todos estes adereços, à exceção das datas de aniversário e do quadro do reforço alimentar, foram mudanças produzidas ao longo do estágio, que penso que despertaram o interesse das crianças e contribuíram para o seu desenvolvimento. Pendurados na sala também haviam móbis e um espanta-espíritos (que despertava bastante a atenção das crianças quando emitia som).



Fig.12 e 13 – Aniversários, móbis e outros objetos pendurados na sala. As crianças pediam algumas vezes aos adultos para irem para o seu colo, para assim conseguirem tocar nos bonecos.

A sala estava organizada por áreas: área para contar histórias, área de construções e área de jogo simbólico, onde existem mais duas: a área do reforço alimentar, que também tinha como função conversar ou realizar atividades em grande grupo, como cantar canções, e a área da casa (casa de papelão que levei numa das manhãs para a sala) localizando-se junto à janela. Esta nem sempre estava na sala, principalmente na hora da sesta, pois desta forma não haveria espaço suficiente para colocar todos os catres. Existia também um espelho, para as crianças tomarem consciência do “eu” e do seu corpo.



Fig.14 – Espelho - encontrava-se ao lado da prateleira dos materiais pedagógicos e era um objeto que despertava a curiosidade das crianças.

Nas refeições, almoço e lanche, as crianças iam para outra sala, que se encontrava à frente da que elas se encontravam, com mesas, cadeiras, um armário para colocar a comida e os babetes, bem como alguns materiais pedagógicos, na sua maioria para baloiçar (cavalos) para as crianças explorarem até chegar a sua refeição, aguardando assim com maior perseverança.



Fig.15 e 16 – Refeitório – neste as crianças comiam e brincavam com os materiais disponíveis. Para além disso, houve momentos em que foi utilizado para outras finalidades, como por exemplo, para o desenvolvimento de uma atividade de dança criativa.

Depois do almoço ou lanche, os adultos faziam a higiene com as crianças na casa de banho que se encontrava na valência de creche, onde lavavam as mãos e boca no lavatório que tinham as dimensões ideais, ou seja, adequada à altura da maioria dos bebés com um espelho e, em seguida, os adultos mudavam a fralda no muda-fraldas, que tinham luvas descartáveis, gel desinfetante, papel para limpar e uma banheira, caso fosse necessário.



Fig.17 e 18 – Lavatório com espelho, onde as crianças lavavam as mãos e boca, e muda-fraldas com uma banheira ao lado.



Fig.19 e 20 – Na casa de banho onde as crianças faziam a higiene, as suas roupas, fraldas e outros acessórios estavam divididos numa estante, com pequenos compartimentos de tecido, um para cada criança devidamente identificados com o nome, com o creme para muda da fralda e o pente.

- **Organização do tempo: rotinas diárias e semanais, organização das diversas atividades no tempo**

Nesta sala a rotina era sempre respeitada, somente alterada de acordo com as necessidades do grupo ou de cada criança, e era composta por:

07h45	Acolhimento na entrada da instituição
08h00	Acolhimento na sala (as crianças brincavam livremente na sala, explorando os materiais que estavam disponíveis neste, principalmente os que estavam na prateleira).
10h00	Momento de brincadeira com atividades livres ou planificadas dentro ou fora da sala, de acordo com a planificação semanal (neste tempo as crianças poderiam fazer atividades em grande, pequeno grupo ou até mesmo individualmente, na sua maioria planificadas pelo educador, onde proponha uma variedade de contacto com outros materiais pedagógicos)
11h00	Almoço (neste tempo as crianças iam almoçar no refeitório, onde já conseguiam comer autonomamente, sentados nas cadeiras).
11h30	Higiene (era realizada na casa de banho, em que as crianças lavavam as mãos o mais autonomamente possível e depois os adultos mudavam a fralda, de forma a estarem limpas para a sesta).
12h00	Sesta (a sesta era feita na sala, com catres disposto em volta da sala, para um melhor acesso

	dos adultos a cada uma).
14h30/ 15h00	Acordar
15h00	Lanche
15h30	Higiene
16h00	Brincadeira livre na sala ou planificadas dentro ou fora da sala, de acordo com a planificação semanal (neste tempo as crianças realizavam atividades em grande, pequeno grupo ou até mesmo individualmente, na sua maioria planificadas pelo adulto, onde proponha o contacto com outros materiais pedagógicos)

Tabela 1 – Exemplo de organização do tempo na sala de 1 ano

Durante o tempo de estágio os adultos implementaram duas novas rotinas na sala. Na segunda-feira implementou-se as novidades em famílias onde as crianças, à medida que iam chegando à sala com os pais ou familiares, contavam uma novidade do fim-de-semana. Esta atividade teve três objetivos principais sendo que um deles foi ao nível do desenvolvimento da linguagem da criança, uma vez que depois de se falar com os pais sobre a novidade esta era falada novamente com a criança individualmente de forma a incentivá-la a dizer palavras sobre o que fez no fim-de-semana. Os outros dois objetivos estiveram centrados na minha ação, ou seja, as novidades em família possibilitaram-me conhecer melhor cada criança individualmente, bem como interagir com os pais.

A outra rotina, proposta para as terças-feiras de manhã, foi as idas ao quintal (que se encontra no segundo piso da instituição) isto porque, apesar de até essa altura estar mau tempo, tanto as crianças como os adultos da sala sentiam uma necessidade de ter mais contacto com o exterior, não se limitando apenas aos espaços interiores sala, refeitório, casa de banho e salão (às sextas-feiras). A única limitação passava pela subida das escadas desde o piso 0 ao 2, no entanto, como passou a fazer parte da rotina, à hora que eramos para subir ou regressar à sala haviam funcionárias da instituição que se disponibilizavam para ajudar as crianças.

(Exemplo de planificação semanal em [Anexo 2])

- **Organização do grupo**

O papel do educador é muito importante na organização do grupo, contribuindo para que cada criança se vá consciencializando das suas rotinas diárias e que é um elemento fundamental, pertence ao grupo.

Na sala de 1 ano existiam diversas atividades que fomentavam o tempo em grande grupo, em pequeno, a pares e individual, no entanto, o que predominava mais eram os tempos em grande grupo, pois durante as rotinas as atividades eram realizadas praticamente com esta organização.

As atividades em grande grupo eram realizadas maioritariamente no acolhimento (em que as crianças interagem umas com as outras com os objetos que encontravam na prateleira), nas refeições (reforço alimentar, almoço e lanche), na sesta, nas idas ao salão e quintal, bem como em algumas tarefas planificadas pelos adultos da sala (histórias, lengalengas, exploração de bolas, exploração de fantoches, bonecos de peluche, instrumentos musicais, entre outros).



Fig.21 – Este é um exemplo de tempo em grande grupo - onde as crianças exploraram as caixas de cartão.

No que refere o tempo em pequeno grupo e pares, este acontecia nas mesmas rotinas que referi anteriormente em grande grupo, pois os adultos, por vezes, planificavam situações que promoviam este tipo de interações, como por exemplo, no acolhimento estimulavam as crianças a dançarem a pares ou em roda, ou no momento de brincadeira com atividades livres ou planificadas dentro ou fora da sala (10h00), exploravam a expressão plástica com um papel de cenário em pequenos grupos (principalmente a pares), para que fosse assegurada a realização da tarefa de uma forma significativa e rica, no sentido de promover as aprendizagens das crianças.



Fig.22 – Exemplo de atividade em pares - onde as crianças no acolhimento dançaram a pares, em pequeno grupo (roda) e individualmente.

Os tempos individuais eram realizados em poucos momentos do dia, praticamente na higiene e em atividades planejadas pelos adultos. No entanto, durante os tempos de grande e pequeno grupo, os adultos iam interagindo com as crianças de uma forma mais individualizada, através do afeto ou de alguma brincadeira de exploração que a criança estivesse a desenvolver com os brinquedos da sala.



Fig.23 – Exemplo de tempo individual (atividade planejada pelos adultos) - onde a L (27m) estava a esponjar com a Auxiliar de Ação Educativa Paula.

Os adultos, durante as interações individualizadas, são muito importantes para promover a inserção e as relações das crianças umas com as crianças. “A relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças. Esta relação implica a criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada” (ME, 1997,pág.35).

2.1.3 Interações com a família e comunidade

A interação com as famílias e a troca de saberes e experiências foi muito importante, pois é a família que conhece melhor a criança, e desta forma, ajudou-me a conhecer melhor cada uma e tornar o ambiente educativo mais rico e adequado a cada criança, bem como do grupo.

Embora as parcerias educadores-pais levem o seu tempo e esforço até serem estabelecidas, todos beneficiam. Em conjunto, pais e educadores recolhem, trocam e interpretam informação específica sobre as ações, sentimentos, preferências, interesses e capacidades sempre em mudança da criança. Aprendem uns com os outros o que funciona e o que não funciona com determinada criança no seio da sua relação (Post, 2007, pág.329).

Para além das reuniões informais, quando os pais deixavam as crianças ou iam buscá-las à instituição, eram realizadas reuniões no final de cada semestre, para que os pais e adultos pudessem trocar informações, alegrias e receios, permitindo uma entreeajuda entre os agentes educativos.

Durante a rotina diária os pais também iam participando nos vários momentos do dia-a-dia: em atividades, passeios e projetos, como foi o caso de um que estava a ser desenvolvido “Histórias com família”, em que um pai ou outro membro da família da criança ia à sala contar uma história.

Na minha opinião esta troca de informações foi fundamental pois permitiu que, não só os educadores aprendessem mais sobre cada criança, mas também ajudou os pais a ultrapassarem receios, dando-lhes informações da rotina do seu filho na instituição, permitindo confortá-los neste momento de separação e contribuindo também para que o seu dia de trabalho corresse o melhor possível.

Ao longo do estágio fui desenvolvendo a minha relação com os pais, através da sua integração nas atividades da instituição, como foi o caso das novidades do fim-de-semana, da participação dos pais da M (17m) numa atividade de dança criativa e também a ida do pai do J (20m) ao jardim público.

Nas novidades do fim-de-semana, quando os pais chegavam com as crianças no acolhimento, dialogávamos em conjunto (adultos da sala, criança e família) sobre um acontecimento do fim-de-semana, para depois, falarmos individualmente com cada criança, incentivando-a a dizer uma palavra ou palavras relacionadas com o seu fim-de-

semana. Foi através desta novidade que dei um grande passo no desenvolvimento da minha relação com os pais, que me possibilitou conhecê-los melhor e às crianças.

Numa das atividades de dança criativa, ligada a um projeto de sala, forma os pais da M (17m) que a desenvolveram, ambos professores de educação física, o que contribuiu muito para as minhas aprendizagens ligadas a essa área, principalmente ao nível da planificação e organização de atividades de dança, como também da parte lúdica, elemento fundamental. Por fim, ainda decorreu uma atividade com a participação do pai do J (20m), que propôs irmos ao jardim público dar de comer aos pavões e aos patos. Foi uma manhã muito agradável, onde proporcionámos às crianças o contacto com os animais.

Projetando-me para o meu futuro profissional, espero conseguir vir a ter uma relação sólida com os pais das crianças com que estiver a trabalhar, pois é através de uma relação de cumplicidade e de equipa que conseguiremos criar um ambiente acolhedor e o mais próximo da vida familiar de cada criança, contribuindo para o seu bem-estar e do grupo.

2.1.4 Trabalho de equipa

O trabalho de equipa na sala de 1 ano foi de total cooperação, principalmente nos momentos do acolhimento, refeições, higiene e sesta, em que as tarefas foram divididas entre todos os adultos da sala. A rotina do dia, onde existia mais intervenção por parte da educadora era no momento de brincadeira com atividades livres ou planificadas dentro ou fora da sala, por volta das 10h00, onde era o educador que dirigia mais estas atividades, no entanto, sempre com a ajuda das auxiliares de ação educativa.

Este ambiente educativo, onde existia uma grande empatia entre os adultos, através da troca de saberes e experiências, ajudou bastante a fortalecer o ambiente educativo e a planificar-se atividades que iam ao encontro de cada criança e grupo. “O trabalho em equipa torna-se fundamental para refletir sobre a melhor forma de organizar o tempo e os recursos humanos, no sentido de uma ação articulada e concertada que responda às necessidades das crianças e dos pais” (ME, 1997, pág.42).

Durante o estágio senti uma grande ajuda por parte de todos os elementos da sala, disponibilizando-se sempre para me ajudar. A Eva foi uma educadora cooperante exemplar, ajudando-me bastante no dia-a-dia e foi uma pessoa que sempre teve a preocupação de me ajudar a evoluir ao longo de todo o estágio, dando-me a margem da experimentação, pois na maioria das vezes quando erramos é quando aprendemos mais, nunca deixando de me aconselhar depois para fazer melhor numa próxima vez.

2.2 Jardim-de-Infância

2.2.1 Caracterização do grupo

A prática pedagógica em jardim-de-infância foi realizada na sala da Educadora Anabela Ramos e da Auxiliar de Ação Educativa Céu Dias, com um grupo de 20 crianças com quatro e cinco anos, oito meninas e doze meninos, uma vez que para além da Viviana, que saiu do grupo por motivos de adoção e mudança de localidade, também saiu a Rita por motivos de mudança de localidade. No entanto entrou para o grupo o A.P. (4a7m), vindo de outra instituição, a partir do dia 20 de março.

Um dos grandes objetivos desta sala foi aprender, sendo o seu lema “crescer a aprender”, através do desenvolvimento de projetos que foram de acordo com os seus interesses e necessidades e também da interação com a outra sala de 4 anos.

Inicialmente, embora tenha sentido que fui bem recebida pelo grupo de crianças, tive alguma dificuldade em cativá-las, principalmente em grande grupo, e de arranjar estratégias que fossem ao encontro dos seus interesses pois é um grupo muito dinâmico e que gosta de estar sempre ativo e participativo nas atividades.

Para a caracterização do grupo, baseei-me na observação do grupo tendo como referências as *Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar* e o Projeto Pedagógico da Sala de 3/4 anos.

- **Área da Formação Pessoal e Social**

A Área da Formação Pessoal e Social é fulcral e é uma base complementar para todas as outras áreas de conteúdo.

(...) é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornar-se cidadãos conscientes e solidário, capacitando-os para a resolução de problemas da vida. Também a educação pré-escolar deve favorecer a formação da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo livre e solidário (ME, 1997,pág.51).

Os objetivos desta sala para o desenvolvimento desta área eram: desenvolver a autonomia, a identidade, a autoestima e estabilidade afetiva, o jogo simbólico, a imaginação e a criatividade. Para além disso, descobrir o meio que os rodeia,

identificar sentimentos e necessidades, reconhecer e respeitar os outros, compreender e respeitar as regras de grupo, desenvolver a resolução de problemas, experimentar técnicas e materiais novos, sensibilizar para a expressão musical.

Para o cumprimento destes objetivos as crianças tiveram de desenvolver as suas rotinas diárias o mais autonomamente possível (ir à casa de banho, lavar as mãos e a cara, arrumar a sala, pôr a mesa, comer sozinhos...), realizar jogos de imitação, de atividades plásticas (experimentar novas técnicas), identificar e localizar as várias partes do corpo e realizarem passeios na instituição ou exterior.

Ao nível da Área de Formação Pessoal e Social, as crianças já conseguiam:

- Ir à casa de banho sozinhos (em algumas situações ainda não conseguem limpam-se sozinhos, somente com a ajuda do adulto), lavar as mãos e os dentes;
- Calçar e descalçar os sapatos (com ajuda a atar os atacadores);
- Desenvolver pequenas tarefas como arrumar a sala, pôr a mesa, regar as plantas, dar de comer aos bichos-da-seda, marcarem as presenças e o tempo. Todas as semanas é decidido em grupo a distribuição das tarefas, o chefe da sala, os meninos que colocam a mesa das refeições e os que regam as plantas e tratam dos bichos-da-seda;
- Comer sozinhos, necessitando raramente de ajuda quando não apreciam tanto a refeição;
- Partilhar os brinquedos e jogos, por vezes o que se torna difícil é quando querem o mesmo e não há mais nenhum igual, tentando o adulto e incentivar as crianças para a resolução desse problema;
- Socializar e brincar a pares e em pequenos grupos, principalmente quando estão nas áreas ou no exterior. Realço o facto de as crianças já demonstrarem os seus gostos e preferências por determinadas crianças para brincarem. O A.P. (4a7m), como é novo no grupo e está numa fase de adaptação, ainda não está “inserido num grupo” para brincar, mudando ao longo do dia muitas vezes de área da sala, para encontrar alguém que queira brincar com ele;

- Experimentar novas técnicas de pintura, desenho, modelagem, recorte e colagem. Na atividade da pintura dos frutos, as crianças desenharam à vista, gostando muito de experimentar novas formas de o fazer;



Fig.24 – Desenho à vista dos frutos.

- Conhecer as várias partes do seu corpo, através de música, canções, jogos, imagens, histórias e também de conversas;
- Socializar com novas pessoas tanto nas saídas ao exterior como com os convidados que vão à instituição;
- **Área de Expressão e Comunicação**

“A área de expressão e comunicação engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (ME, 1997, pág.56).

Esta área está dividida em vários domínios, todos eles diretamente relacionados, reportam-se à obtenção e à aprendizagem de códigos “(...) que são meios de relação com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estética, indispensáveis para a criança representar o seu mundo interior e o mundo que a rodeia” (ME,1997,pág.56). Os vários domínios são: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, da Matemática, da Expressão Motora, da Expressão Musical, da expressão plástica e da expressão dramática.

Nesta área, os objetivos do grupo eram: desenvolver a atenção e concentração, a capacidade de se exprimir oralmente, compreender as mensagens e intenções comunicadas pelos outros (quer adultos quer crianças), expressar sentimentos, desejos e ideias, adquirir novo vocabulário e usá-lo de forma correta. Também pretendeu-se

desenvolver a atenção, o equilíbrio, percepção espaço-temporal e o controle do corpo, bem como, fomentar a capacidade de seriação, classificação e ordenação.

Ao nível do Domínio da Linguagem Oral e da Abordagem à Escrita, as crianças já conseguem:

- Explorar histórias, poesias, canções, lengalengas. Conseguem, em grande grupo, inventar histórias e escrevê-las no computador. As crianças deste grupo têm um grande à vontade em mexer no computador e já vão conhecendo algumas letras do teclado, principalmente as que lhe dizem algo, por exemplo, primeira letra do seu nome, de alguma amigo ou familiar;
- Explorar livros, tanto de histórias como também de pesquisa (como fizemos para o projeto dos castelos, em que as crianças tiveram a pesquisar o que queriam saber sobre quem vivia nos castelos e como se vestiam).
- Contar e registrar acontecimentos vividos com a família (novidades), com o grupo (atividades desenvolvidas ao longo da rotina, conversas ou reuniões)
- Escrever e desenhar na área da escrita, através de livros ou cartões onde têm a imagem e a palavra correspondente;

A atitude do educador neste domínio, no que respeita a linguagem oral, “Criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (ME, 1997, pág. 66). Na abordagem à linguagem escrita “A atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas” (ME, 1997, pág.69).

Ao nível do Domínio da Matemática, as crianças já conseguem:

- Desenvolver jogos de encaixe e construção, como legos e puzzles;
- Desenvolver jogos de identificação e correspondência;

- Contar, comparar números, dizendo qual é o maior ou menor e também fazer pequenas operações de adição e subtração, pois no final do jogo das caudas (numa manhã de expressão motora) contávamos o número de caudas que cada um dos meninos, que estava a apanhar, tinha conseguido tirar e víamos qual tinha apanhados mais, qual tinha apanhado menos e contámos o total ou então somente dois conjuntos.



Fig.25 e 26 – Jogo das caudas, onde três crianças apanhavam as caudas dos outros meninos e no final, fazíamos pequenas operações matemáticas.

- Explorar o mapa das presenças (contar número de meninos que estão no total na sala, meninos que estão presentes ou que faltam), o mapa das tarefas e o do tempo;
- Fazer padrões de cores, como fizemos com as cápsulas do café quando decorámos a moldura do quadro da família;
- Ordenar os números do mais pequeno para o maior e vice-versa, saber que número ou números faltam na sequência de 0 a 9, através do jogo de puzzles dos números;
- Conhecer, ainda algumas crianças, os números pares e ímpares. As crianças que já vão conhecendo o que são números pares e ímpares associam o número par a objetos que conseguem ficar dois a dois e que nenhum fica sozinho e números ímpares a objetos em que um desses não tem par. É uma associação bastante interessante e com lógica matemática, porque quando o JM (4a10m) fez essa associação, experimentámos com o grupo de crianças (com uma, duas, três, quatro e cinco) e realmente associando desta forma resulta bastante bem

porque as crianças fazem pares dois a dois e se uma fica de fora já sabem que, por exemplo, o número 5 é ímpar.

- Fazer gráficos de barras no computador, com ajuda do adulto, do tempo meteorológico, contando quantos dias do mês esteve sol, chuva e nuvens.

“Cabe ao educador partir das situações do cotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (ME, 1997, pág.73).

Ao nível do Domínio da Expressão Motora, as crianças já conseguiam:

- Andar, correr, saltar, rastejar, andar de costas... (Capacidades Motoras Fundamentais), no entanto a A (5a5m) é uma criança que tem alguns problemas de desenvolvimento motor, necessitando de muito estímulo e alguma ajuda do adulto.



Fig.27 e 28 – As crianças já têm bastante desenvolvidas as capacidades motoras fundamentais como saltar, correr, andar de costas...

- Fazer brincadeiras livres ou jogos de movimento com diferentes objetos, com o próprio corpo ou outras pessoas, como por exemplo, jogar ao jogo do apanha, ao “Lencinho da Botica”, movimentar fitas ao som da música;



Fig.29 – Crianças a movimentarem uma tira de tecido ao som de músicas de Natal.

- Manipular facilmente objetos grandes e pequenos como bolas, puzzles, legos, materiais de pintura... (Motricidade fina e grossa);
- Desenhar, escrever, segurar objetos com uma mão dominante. No entanto, desde o início das 9 semanas de estágio tenho vindo a observar que a A (5a5m) (que até há pouco tempo tinha a mão esquerda como dominante) tem vindo a demonstrar algumas dificuldades na escolha da sua mão para realizar algumas tarefas, principalmente ao nível da escrita e do recorte com a tesoura;
- Fazer pequenos circuitos, por exemplo, saltar de diferentes formas os arcos, passar de uma extremidade à outra do túnel, rebolar no colchão, entre outros;
- Fazer jogos de corridas e de transporte de objetos;



Fig.30 – Expressão motora com a Educadora Anabela, onde as crianças realizaram um pequeno circuito com arcos, o túnel e colchões para rebolar e saltar.

“Tendo em conta o desenvolvimento motor de cada criança, a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo” (ME, 1997, pág.58).

Ao nível do Domínio da Expressão Musical, as crianças já conseguiam:

- Fazer jogos de rodas e danças, tanto na aula de expressão musical como nas de expressão motora;
- Aprender canções com bastante facilidade;
- Explorar sons e ritmos utilizando diferentes objetos ou até mesmo instrumentos musicais;

- Cantar e dançar ao som de uma música;
- Participar e dramatizar canções, histórias e lengalengas. Na aula de expressão musical as crianças aprendem novas canções e lengalengas e com elas dramatizam e dançam. Têm uma grande facilidade em memorizar canções e passos de dança;

O papel do educador é fundamental devendo este de colocar a criança em contacto com diferentes sons e ritmos, com intensidades, altura, timbres e duração diversos. Para além disso o cantar, dançar e tocar (instrumentos ou outros objetos que imitam som) são aspetos fundamentais para a criança desenvolver este domínio.

Ao nível do Domínio da Expressão Plástica, as crianças já conseguiam:

- Conseguem realizar várias técnicas de desenho e pintura com lápis, canetas de feltro, lápis de cera, tintas, ...
- Conseguem identificar com facilidade todos os materiais de pintura como os lápis, canetas, tesouras, tintas, pincéis, entre outros;
- Seguram corretamente nos materiais de pintura e desenho, sendo que a Amélia ainda tem alguma dificuldade;



Fig.31 – M F. (5a3m) a pintar com o pincel. Já seguram bastante bem o pincel, o que por vezes acontece é que algumas crianças ainda não escorrem o pincel no copo ao tirar a tinta.

- Desenhar desenhos perceptíveis, principalmente quando é da livre vontade das crianças;
- Recortar sozinhos, embora a A (5a5m) ainda necessite de alguma ajuda por parte do adulto, no que respeita o limitar o espaço onde tem de recortar;

Valorizar o processo de exploração e descoberta de diferentes possibilidades e materiais supõe que o educador estimule construtivamente o desejo de aperfeiçoar e fazer melhor. Apoiar o processo inclui também uma exigência em termos de produto que deverá corresponder às capacidades e possibilidades da criança e à sua evolução (ME,1997, pág.61).

Ao nível do Domínio da Expressão Dramática, as crianças já conseguiram:

- Desenvolver o jogo simbólico, na casinha das bonecas, na garagem ou até mesmo nas brincadeiras no exterior;



Fig.32 – Crianças na casinha das bonecas a desenvolverem o jogo simbólico.

- Explorar todas as áreas da sala, utilizando e interagindo com as outras crianças e adultos;
- Realizar pequenos teatros e dramatizações, através de histórias e canções;
- Desenvolver atividades de imitação e faz-de-conta, com diferentes materiais, por exemplo, roupa da casinha das bonecas;

A intervenção do educador permite um alargamento do jogo simbólico através de sugestões que ampliam as propostas das crianças, criam novas situações de comunicação, novos “papéis” e sua caracterização. Dialogar com as crianças sobre qual o material necessário, como adaptar e transformar e o que acrescentar para corresponder aos interesses e necessidades do grupo, são meios de enriquecer os materiais e situações de jogo simbólico (ME, 1997, pág.60).

- **Conhecimento do Mundo**

“Os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que as rodeia. As crianças quando inicia a educação pré-escolar já sabem muitas coisas sobre o “mundo”, já construiu algumas ideias sobre as relações com os outros, o

mundo natural e construído pelo homem, como se usam e manipulam os objectos” (ME, 1997, pág.79).

Os objetivos propostos pelo grupo e para o grupo foram: desenvolver o interesse por conhecer e relacionar a criança com o mundo que as rodeia, explorar as vivências do dia-a-dia, estimular a curiosidade pelas coisas que a rodeia, sensibilizar as crianças no que respeita a natureza e valorizar atitudes de respeito, proteção e uso apropriado dos recursos naturais.

Ao nível da Área do Conhecimento do Mundo, as crianças já conseguiam:

- Explorar imagens sobre a natureza e o meio que as rodeia, como por exemplo animais, plantas, alimentação...;
- Registrar e sintetizar aspetos importantes que observaram nos passeios ou atividades relacionadas com o meio conseguem;
- Identificar, relacionar e agrupar imagens, como foi no caso do jogo da pirâmide dos alimentos em que conseguiram agrupar as frutas, hortícolas...;
- Desenvolver o jogo simbólico, reproduzindo situações do quotidiano, como brincar aos pais e às mães, às profissões, entre outros;
- Realizar jogos tradicionais, relacionados com a cultura em que estão inseridas como o jogo do “Lecinho da Botica”.
- Respeitar e cuidar de animais e plantas;
- Conhecer o ciclo de vida das pessoas e animais (desenvolveram um projeto do bicho-da-seda onde exploraram o ciclo de vida destes e também observaram o ciclo das plantas com a semente, a planta, a flor e também a morte destas);
- Identificar os meses do ano, quantos são e as estações do ano;
- Conhecer as várias partes do seu corpo e têm uma preocupação com a sua higiene corporal, lavando as mãos antes das refeições, limpando-se quando utilizam a sanita e lavam os dentes após refeições;
- Conhecer as épocas festivas como dia do pai, da mãe, da criança, época natalícia, páscoa...;
- Distinguir um tempo próximo e um tempo passado (no projeto dos castelos as crianças compreenderam como eram os castelos, quem vivia neles e como se

vestiam, bem como o que eram os torneios medievais de antigamente e atualmente);

A área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo (ME, 1997, pág.79).

2.2.2 Organização do cenário educativo

- **Organização do espaço e materiais, regras de funcionamento, potencialidades de utilização pelas crianças**

A organização do espaço e materiais é fundamental, pois é este que proporciona diferentes níveis de aprendizagem das crianças, por isso, o tipo de equipamentos e materiais existentes e a forma como são intencionalizados promovem as aprendizagens e o saber fazer. Nesta organização é importante que a criança conheça os diferentes materiais e que facilmente tenha acesso a estes, ou seja, estejam ao seu alcance para permitir uma autonomia e incentivo da criança nas suas escolhas e formas de utilização, levando-a a uma responsabilização.

O papel do adulto é fulcral nesta organização dos espaços e materiais, sendo fundamental que o educador reflita sobre estes de modo a evitar espaços estereotipados e padronizados, pois estes têm de ser pensados para o grupo, consoante os seus interesses e necessidades, com critérios de qualidade “A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões da organização” (ME, 1997, pág.37).

De um modo geral, penso que a sala dos 4 anos estava organizada, com áreas à volta da sala e três mesas de trabalho no centro, com estantes, onde os materiais estavam organizados de forma a que a criança tenha acesso a estes (para as prateleiras mais altas as crianças conseguiam alcançar à mesma pois autonomamente pegavam

numa cadeira e subiam para esta para conseguirem chegar ao material que pretendiam).

Ao longo destas 9 semanas de estágio o espaço sofreu algumas alterações, com o intuito de acompanharem o desenvolvimento das crianças e também os seus interesses. Surgiu a área da escrita e a do castelo (a área da casinha onde atualmente está a área do castelo passou para outra zona da sala onde estava a arrecadação), e deixou de haver a área dos fantoches, pois esta estava situada na atual área da casinha. No entanto, se as crianças pretendessem brincar com os fantoches poderiam fazê-lo, por exemplo, na área das mesas ou então sentadas junto à área dos livros (no local onde nos reuníamos em grande grupo para a marcação das presenças e do tempo). A área da garagem também sofreu pequenas alterações ao nível dos brinquedos. As crianças, juntamente com os adultos, escolheram brinquedos novos e guardaram outros com que já não gostavam de brincar.

Área das mesas

Esta área encontrava-se mais ou menos no centro da sala, junto às estantes que tinham materiais diversificados. Nesta executavam-se as mais diversas atividades de pequeno grupo, pares ou individuais, mais ligada à área das expressões (domínio da expressão plástica). Tinham três mesas, para que as crianças pudessem trabalhar autonomamente ou com o apoio do adulto diferentes atividades em cada mesa, ou a mesma em pequenos grupos.



Fig.33 – Mesas com estantes muito próximas para permitir que as crianças vão buscar os materiais que pretendem.

Materiais:

- Mesas; Cadeiras; Estantes com canetas, lápis, folhas, papéis de vários tipos e tamanhos, livros, tecidos,...

Principais áreas de conteúdo que desenvolvia:

- Área da expressão e comunicação (principalmente o domínio da matemática, da linguagem oral e abordagem à escrita e da expressão plástica); Área do conhecimento do mundo;

Área da casinha

A área da casinha, durante as nove semanas de estágio, mudou de localização (para a antiga arrecadação) devido ao surgimento de uma nova área, a área do castelo, que ocupa o local onde estava situada a casinha.

Sendo uma das áreas que as crianças mais gostavam de ir brincar, apesar de já não demonstrarem tanto interesse pelo espaço e materiais, daí a transformação para a área do castelo, permitiam atividades de encher e esvaziar (tirar os utensílios dos armários e voltar a colocar dentro, pôr e levantar a mesa...) e de desenvolvimento do jogo simbólico em que as crianças dramatizavam e representavam papéis que observavam no dia-a-dia, como brincar aos pais e às mães, aos cozinheiros, entre muitas outras que surgiam do interesse de cada criança como as profissões dos pais. Na área da casinha podiam estar três crianças de cada vez.

Na área da casa podem ter lugar, quer brincadeiras individuais, quer brincadeiras que impliquem cooperação. Muitas crianças passam um tempo considerável na área da casa – mexendo, enchendo, despejando, agitando, misturando, enrolando, dobrando, abotoando, fechando, escovando, vestindo e despindo roupas. As crianças podem imitar as actividades de cozinha que viram em casa ou fingir que estão a alimentar um animal de peluche ou uma boneca (Hohmann, 2011, pág.187).



Fig.34 – Área da casinha, onde podem estar três crianças de cada vez (passou de 5 crianças para 3 devido à limitação do espaço). É uma das áreas onde as crianças mais gostam de estar.

Materiais:

- Estantes; Fogão; Armário para arrumar os utensílios da cozinha; Lava-loiças; Frigorífico; Talheres, pratos, copos, toalhas de mesa; Utensílios de limpeza; Tábua de passar a ferro; Nenucos; Avental; Vários tipos de comida (fruta, legumes,...)

Principais áreas de conteúdo que desenvolvia:

- Área da formação pessoal e social; Área da expressão e comunicação (todas); Área do conhecimento do mundo;

Ou seja, esta área era bastante completa, pois dependendo do que a criança fazia nela, poderia desenvolver qualquer tipo de área de conteúdo.

Área do castelo

A área do castelo está situada onde estava anteriormente a casinha. Surgiu da necessidade da mudança do espaço e materiais da área da casinha e, por sugestão de uma das crianças da sala durante uma reunião de grande grupo, transformámos o espaço na área do castelo. Tinha praticamente as mesmas potencialidades e objetivos da área da casinha, atividades de encher e esvaziar (tirar as roupas dos baús e cabides e voltar a colocar dentro, pôr e levantar a mesa...) e de desenvolvimento do jogo simbólico, no entanto, este jogo simbólico era mais direcionado para as brincadeiras ligadas à época medieval (que as crianças observavam e pesquisavam através de histórias, livros de pesquisa, filmes, internet...) com as princesas, os príncipes, os guerreiros, com roupas adequadas, mobílias e acessórios.

Materiais:

- Roupas de princesas, príncipes, reis, povo e guerreiros; Estante com acessórios como colares, coroas, copos e pratos de barro; Trono; Quadro da família real e quadro do cruzado e cavaleiro;

Principais áreas de conteúdo que desenvolvia:

- Área da formação pessoal e social; Área da expressão e comunicação (todas); Área do conhecimento do mundo;



Fig.35 e 36 – Área do castelo.

Área dos jogos

A área dos jogos, tal como a área da casinha, é das que também era mais usada pelas crianças, utilizando-a maioritariamente para brincarem com os legos. Era onde suscitava mais problemas entre as crianças pois, muitas das vezes, queriam ir para lá mais do que as crianças que era permitido, ou seja, cinco. Quando acontecia esta situação procurava que as crianças dialogassem sobre uma possibilidade de resolver o problema sendo que, maioritariamente, era resolvido quando uma das crianças escolhia outro local para ir brincar, ou porque entretanto tinha ficado interessado noutra brincado ou até mesmo porque um amigo tinha mudado para outra área ,e por isso, preferia brincar com ele.

(...) é um local onde as crianças brincam com jogos simples, puzzles e conjuntos de materiais lúdicos que podem ser manipulados e usados de diversas maneiras. Trabalhando sozinhas ou perto de outras, as crianças usam os materiais, ora de uma forma simples, ora complexa; podem explorar novos materiais, encher e esvaziar caixas, encaixar e desmontar estruturas pequenas, formar padrões (Hohmann, 2011, pág.199).



Fig.37 – Área dos jogos com materiais diversificados que permitem desenvolver a motricidade e o conteúdo matemático.

Materiais:

- Puzzles; Legos; Materiais de enfiamentos; Mesa com cadeiras; Mesa de carpintaria com martelos (de brincar);

Principais áreas de conteúdo que desenvolvia:

- Área da expressão e comunicação (em particular o domínio da matemática, linguagem oral e abordagem à escrita, expressão dramática (brincam com os bonecos dos legos e as construções que realizam como carros, casas...), expressão motora);

Área da Biblioteca

A área da biblioteca era uma das áreas menos usada pelas crianças, talvez pelo facto de ter pouca diversidade de livros ou livros que já despertavam pouco atenção das crianças, pois já os tinham visto muitas vezes. É uma área que tinha limite de duas crianças, em que na maioria só iam para lá com mais alguém, ou seja, nunca queriam ir sozinhas querendo sempre a companhia de outra criança ou adulto. Na minha opinião era um espaço pouco acolhedor que talvez suscitasse mais o interesse das crianças se fossem colocadas almofadas ou puffs para se puderem sentar enquanto manipulavam os livros. “Aqui as crianças observam e lêem livros, simulam a leitura com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens, ouvem histórias, inventam e escrevem as suas próprias histórias à sua maneira” (Hohmann, 2011, pág.202).



Fig.38 e 39 – Área da biblioteca.

Principais áreas de conteúdo que desenvolvia:

- Área da formação pessoal e social; Área da expressão e comunicação (domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, da matemática e dramática); Área do conhecimento do mundo;

Área do computador

A área do computador suscitava muito interesse nas crianças, gostando muito de jogar, escrever, desenhar... Estava localizado num dos cantos da sala, perto das mesas, permitindo um acesso às novas tecnologias e a exploração da leitura e escrita, bem como, da matemática e expressão plástica. Estava limitado a duas pessoas para permitir que quando lá estivessem, pudessem explorar livremente e autonomamente o que pretendiam.



Fig.40 e 41 – Área do computador.

Materiais

- Computador; Colunas; Impressora; Mesa e cadeiras;

Principais áreas de conteúdo que desenvolvia:

- Área da formação pessoal e social; Área da expressão e comunicação (domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, da matemática e plástica); Área do conhecimento do mundo;

Área da pintura

A área da pintura, embora não fosse frequentemente utilizada, quando o era, as crianças gostavam muito de pintar no cavalete. Apesar de na Prática de Ensino Supervisionada II as crianças já terem utilizado mais vezes esta área (mais quando eram intencionalizadas pelo adulto), ainda o faziam com pouca regularidade. O facto de não terem utilizado tantas vezes não tem razão aparente, pois os materiais estavam disponíveis para as crianças utilizarem; talvez porque as crianças preferiam ir para outras áreas brincar.



Fig.42 e 43 – Área da pintura com um cavalete e tintas disponíveis para as crianças pintarem.

Materiais:

- Cavalete (para duas crianças) com tintas dentro de copos com pincéis prontos para serem utilizados; Armário com tintas, pincéis de diferentes tamanhos e materiais estimulantes para pintarem de diferentes formas como esponjas, escovas,...

Principais áreas de conteúdo que desenvolvia:

- Área da expressão e comunicação (domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, da matemática, expressão plástica e motora); Área do conhecimento do mundo;

Área da escrita

Na área da escrita, onde poderiam estar duas crianças simultaneamente, através de livros e cartões com a imagem e a palavra correspondentes, gostavam muito de desenhar o que observavam nestes, escrevendo em seguida a palavra. No entanto, também poderiam fazer desenho livre ou partindo de um tema (sugerido pelas crianças ou adultos) em que, posteriormente, pediam ao adulto para escrever as palavras dos objetos ou pessoas que tinham desenhado, para depois copiarem.

Materiais:

- Folhas brancas; Dossiê (um para cada criança) colocar os seus trabalhos; Lápis de carvão e de cor; Canetas de feltro; Cartões com imagens e palavras correspondentes; Posters com abecedário e números;

Principais áreas de conteúdo que desenvolvia:

- Área da expressão e comunicação (domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, da matemática e expressão plástica); Área do conhecimento do mundo



Fig. 44 – Área da escrita

Área da garagem

As crianças gostavam muito da área da garagem, apesar desta área estar limitada por uma fita, gostavam de explorar os carros e outros brinquedos por toda a sala. Tinham também, para além dos brinquedos mencionados anteriormente, uma tenda que servia de garagem para os carros, mas haviam crianças que a exploravam de outras formas, escondendo-se e brincando no seu interior. Nesta podiam brincar até cinco crianças



Fig.45 e 46 – Área da Garagem

Materiais:

- Carros; Aviões; Legos; Blocos; Bonecos pequenos;

Principais áreas de conteúdo que desenvolvia:

- Área da Formação Pessoal e Social; Área da expressão e comunicação (domínio da matemática, linguagem oral e abordagem à escrita, expressão dramática e motora); Conhecimento do mundo;

De todas as áreas existentes da sala observei que as mais utilizadas pelas crianças eram as áreas da casinha, dos jogos, da garagem e o computador. Contrariamente, as menos usadas foram as áreas dos fantoches e a da leitura.

As áreas eram muito importantes para este grupo de crianças, porque potenciavam o espaço, como também possibilitava desenvolverem brincadeiras livres e espontâneas do seu dia-a-dia tanto escolar como familiar, fomentando o seu desenvolvimento e aprendizagens. Estas áreas não eram só importantes para as crianças, como também para os adultos que, através da observação das áreas de

interesse e necessidades de cada criança, permitia melhorar o ambiente educativo consoante os interesses e necessidades das crianças “Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (Ministério da Educação, 1997, pág.25).

- **Organização do tempo: rotinas diárias e semanais, organização das diversas atividades no tempo**

A organização do tempo é fundamental no Jardim de Infância, pois fomenta a segurança, bem-estar e autonomia das crianças, pois estas conseguem prever o que se irá suceder em cada momento do dia. A organização do tempo interliga-se com a do espaço, proporcionam as práticas e as possibilidades educativas, adequando-se às características do grupo.

“O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de actividade, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo” (ME, 1997, pág.40).

A organização do tempo e rotinas das crianças da sala dos quatro anos tinham como grande princípio a autonomia das crianças, apoiando-as nas suas experiências, por isso, era bastante valorizada as brincadeiras nas várias áreas da sala. Por outro lado, também era dada muita importância às áreas de conteúdo e à sua articulação e interligação (por exemplo, à segunda-feira havia expressão motora e as novidades (linguagem oral e abordagem à escrita – em articulação com a expressão plástica), às terças a expressão musical e às quartas saídas ao exterior (articulação de todas áreas)).

Durante a Prática de Ensino Supervisionada II baseei-me na rotina que estava aplica ao grupo, inspirada no modelo do Movimento da Escola Moderna, com a diferença que durante o período das 12h30 às 14h30 (tempo onde anteriormente algumas crianças ainda dormiam sesta e as que não iam para o quintal) todas as crianças passaram a ir para o quintal, não dormindo sesta. Esta alteração foi ponderada pelas crianças, pelos adultos da sala e pela família, uma vez que as que

ainda dormiam deixaram de dormir ou dormiam muito pouco. Esta alteração inicialmente foi um pouco difícil pois no período da tarde observava-se, em algumas crianças principalmente no M (4a8m), alguma ansiedade e baixa concentração nas atividades. Com o passar das semanas esta situação foi melhorando, apesar de em alguns dias algumas crianças precisarem de descansar.

O dia-a-dia das crianças desenvolvia-se em torno dos projetos e das áreas da sala, onde as crianças, autonomamente, dialogavam em grande grupo na reunião de grupo (9h30) e planificavam o seu dia. Praticamente todas as quartas realizámos saídas ao exterior, relacionadas com os projetos em desenvolvimento. Para além disso, às segundas-feiras tinham expressão motora no salão com a educadora da sala e às terças-feiras havia expressão musical na biblioteca lecionada pela Professora Nilda.

Na sexta-feira liamos o diário de turma, as colunas “Gostámos” e “Não gostámos”, e depois preenchíamos a coluna “O que fizemos” e “O que queremos fazer/saber”, fazendo simultaneamente um balanço semanal da semana.

Exemplo de horário:

Hora	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8h30	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
9h30	Reunião de grupo	Reunião de grupo	Reunião de grupo	Reunião de grupo	Reunião de grupo
10h00	Novidades/trabalho de projeto	Trabalho de projeto	Saída ao exterior	Trabalho de Projeto	Trabalho de projeto
10h30/11h00	Expressão Motora (no salão)	Expressão Musical (na biblioteca)			Reunião em conselho (Diário de turma)
11h30	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
11h45	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço

12h30	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
12h45	Hora da história (contada pela Céu)	Hora da história (contada pela Céu)	Hora da história (contada pela Céu)	Hora da história (contada pela Céu)	Hora da história (contada pela Céu)
13h00	Quintal	Quintal	Quintal	Quintal	Quintal
14h30	Trabalho de projeto e brincadeira Livre	Trabalho de projeto e brincadeira Livre	Trabalho de projeto e brincadeira Livre	Trabalho de projeto e brincadeira Livre	Trabalho de projeto e brincadeira Livre
15h30	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
15h45	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
16h00	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
16h15	Trabalho de projeto e brincadeira Livre	Trabalho de projeto e brincadeira Livre	Registo da Trabalho de projeto/brincadeira Livre	Trabalho de projeto e brincadeira Livre	Trabalho de projeto e brincadeira Livre

Tabela 2 – Exemplo de organização do tempo na sala dos 4 anos (Exemplo de planificação semanal em [Anexo 3])

- **Organização do grupo**

Na sala dos 4 anos predominavam os tempos em grande e pequeno grupo, através das rotinas diárias como o acolhimento, a higiene, as refeições, a sesta, as aulas de expressão musical e motora, saídas ao exterior, bem como conto de histórias, trabalhos de projetos e também brincadeira livre nas áreas e no exterior. A organização em grande grupo permitia que todas as crianças tivessem iguais oportunidades de realização das atividades propostas e que houvesse, ao mesmo tempo, uma partilha de experiências e saberes para que cada criança aprendesse com os outros, tornando-se cada vez mais autónoma e competente nas várias áreas de conteúdo. A organização em pequeno grupo permitiu que as crianças explorassem os

materiais e fizessem experiências com eles, trocando experiências com outras crianças ou adultos sobre as suas descobertas e resoluções de problemas “(...) proporciona às crianças ocasiões para usarem materiais, fazerem experiências com eles, falarem sobre as suas descobertas e solucionarem problemas que encontrem” (Hohmann, 2011, pág.371).

As atividades a pares eram essencialmente feitas também nas áreas da sala (computador, pintura e biblioteca, principalmente, pois estas são limitadas apenas a duas crianças), trabalhos de projetos, brincadeiras no exterior. Este trabalho a pares também surgiu entre o adulto e a criança, na realização de tarefas que necessitavam de alguma ajuda por parte do adulto, sendo importante não só para que o adulto observasse o desenvolvimento das crianças, individualmente, mas possibilitava ajudá-las a evoluírem a sua prática.

Relativamente às atividades individuais, estas existiam muito pouco, somente quando alguma criança ainda não tinha terminado alguma tarefa ou então nas brincadeiras livres em que haviam crianças mais reservadas, socializando menos com as outras crianças, preferindo brincar sozinhas. O adulto era importante no sentido de incentivar as crianças a brincarem com outras, começando pela interação adulto-criança, para compreender o porquê de ela preferir brincar sozinha e depois, progressivamente, com o adulto e outra criança até ela querer brincar com outras, por sua própria iniciativa.

Ao longo do estágio desenvolvemos o projeto dos castelos, onde todas as crianças quiseram participar, pois era habitual fazerem-no sempre desta forma. Por isso, e para que todas pudessem participar decidimos, todos em conjunto numa reunião de grande grupo, dividir o grupo por tarefas (dentro das atividades propostas) em que cada uma escolhia o que queriam fazer. Posteriormente, íamos trabalhando em pequenos grupos de trabalho (grupos de atividades), consoante a sequência pela qual decidimos fazer.

Durante as nove semanas de estágio senti alguma dificuldade na organização do grande grupo, pois como era muito dinâmico, por vezes tornava-se difícil interagir, por exemplo, nas reuniões de grande grupo, pois umas queriam participar ao mesmo tempo, ao passo que outras não demonstravam interesse pelo assunto que estava a ser abordado no momento. Num grupo grande de crianças é difícil chegarmos a todas

as crianças num mesmo tema, pois nem todos têm os mesmos interesses, no entanto, demonstrar interesse em que todas participem e procurar que falem sobre o tema, a sua opinião ou experiência, é uma estratégia fundamental que permite cativar todas as crianças do grupo a participar. Esta foi uma das minhas grandes aprendizagens durante todo o estágio e espero conseguir transpor estas aprendizagens para a minha futura vida profissional, pois demonstrar a cada criança que a sua opinião é importante, demonstra que é um membro fundamental do grupo. “A relação que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças. Esta relação implica a criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada” (Ministério da Educação, 1997, pág.37).

2.2.3 Interações com a família e comunidade

A interação com a família é fundamental para promover a adaptação da criança no jardim-de-infância, como também para a ajudar a desenvolver-se e a aprender a todos os níveis. A família é considerada o pilar da educação das crianças, por essa razão, é importante a sua intervenção ativa no dia-a-dia da instituição, através da participação em atividades planeadas semanalmente e em diversas efemérides (Natal, Páscoa, Dia da Mãe, Dia do Pai...).

Durante o estágio, observei o quanto é importante a participação da família no contexto educativo, principalmente em duas situações diferentes que decorreram. Uma delas foi durante o processo de adaptação de uma criança nova da sala, o A P. (4a7m), que chegou a meio do ano letivo e onde a família procurou estar presente transmitindo aos adultos da sala interesses e necessidades dele e ao mesmo tempo, através do dia-a-dia do A P. (4a7m), os adultos da sala procuravam obter respostas sobre dúvidas que poderiam surgir da observação. E foi esta boa relação que se estabeleceu desde o início que promoveu uma boa adaptação da criança à sala, apesar continuar neste processo de adaptação, está a evoluir consideravelmente.

A outra situação, que teve a participação da família, foi as visitas que alguns pais fizeram à sala como foi o caso da mãe do N (4a9m) (engenheira agrónoma), que

nos foi falar de como se deve semear e plantar, bem como os cuidados que devemos ter com as plantas, e do pai da C (5a4m) (Guarda Nacional), que nos falou dos torneios medievais, o que eram, porque se fazia, que armas se utilizavam... Ambas as visitas foram muito importantes pois permitiram para o grupo, pois respondeu às suas dúvidas (dúvidas estas questionadas inicialmente e durante o desenvolvimento dos projetos). E é com esta troca de experiências que potencia as aprendizagens das crianças, mas também dos adultos.

A interação com a comunidade também foi fundamental para o desenvolvimento do processo educativo, pois o contacto com as pessoas da comunidade e, principalmente, com o exterior enriqueceu as vivências e experiências das crianças, bem como as sensações e emoções.

O jardim-de-infância promove encontros sistemáticos entre educadores e pais para garantir o desenvolvimento educativo dos filhos de forma participada e dialogante. Conta-se com o envolvimento e implicação das famílias e da comunidade, quer para resolver problemas quotidianos de organização, quer para que o jardim-de-infância possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve (Niza, 2007, pág.140).

Para além destas duas interações, com a família e comunidade, as crianças desta sala também partilharam experiências com a outra sala de 4 anos, realizando projetos em conjunto (como o projeto do museu), celebrando as efemérides e também saídas ao exterior (por exemplo, a ida à Aldeia da Terra e ao Montinho).

2.2.4 Trabalho de equipa

O trabalho de equipa é fundamental para que o processo educativo evolua e vá de acordo com os interesses e necessidades das crianças, através da participação de todos desde as crianças, a família o educador, a auxiliar de ação educativa, entre outros membros da instituição. É com este trabalho em equipa que poderemos observar diversas vantagens, pois é através dele que se aproveita ao máximo as potencialidades de cada um, bem como a criatividade, motivação, rapidez de concretização, e assim, complementam-se as funções, existindo a possibilidade de trocas enriquecedoras de experiências e papéis.

Desde o primeiro dia de estágio que observei uma grande cooperação entre todos os membros envolventes do processo educativo, por parte da educadora, da auxiliar, da família e também das crianças. Neste, davam total primazia às opiniões de cada um, contribuindo para o melhoramento da ação educativa, em que a planificação era realizada em conjunto pela educadora, crianças e auxiliares e a avaliação por todos os membros, incluído a família.

No que diz respeito ao meu papel nessa mesma equipa, desde o início do estágio que senti dificuldade em estabelecer uma relação como eu gostaria que fosse com a educadora e a auxiliar. Desta forma senti que o trabalho em equipa ficou aquém daquilo que se pretende em educação de infância. Ou seja, não se evidenciou como elemento fundamental no processo educativo. No entanto, foi sempre mantida uma relação de respeito, abertura e diálogo em que estes e outros assuntos eram abordados com profissionalismo. Considero ter feito, por isso, muitas aprendizagens, dando ainda mais valor ao trabalho em equipa. Quando conseguimos criar uma boa relação com os restantes adultos da sala, a cooperação e a ajuda vem por acréscimo, sendo algo natural e espontâneo por parte dos elementos. Apesar do respeito e do profissionalismo existente na nossa relação, gostava de ter conseguido estabelecer uma boa relação com a equipa da sala. Um ambiente positivo entre os adultos teria, com certeza, trazido outras oportunidades de aprendizagem tanto para mim como para as crianças.

Ao sentir-me pouco segura e confiante sinto que isso teve implicações ao nível do planeamento, da ação educativa e da própria relação que estabeleci com as crianças e os membros da equipa.

3 – Intervenção educativa na Prática de Ensino Supervisionada (PES)

3.1 Fundamentos da ação educativa

Ao longo do estágio tanto em creche como em jardim-de-infância baseei-me em princípios dos quais considerei fundamentais para o bem-estar e desenvolvimento das crianças:

- Relação do adulto com as crianças, através da atenção ao crescimento pessoal, do interesse e desenvolvimento como centralidade na planificação, das características individuais da criança e do apoio como processo orientador da atividade;
- Atenção individualizada a cada criança o adulto ao conhecer cada criança e ao observar os seus interesses e necessidades, conseguirá adaptar a ação educativa a esta, contribuindo para a sua adaptação e para o seu crescimento pessoal).
- Respeito e valorização da iniciativa das crianças (o encorajamento e o elogio foram reforços positivos da ação das crianças importantes para a promoção do seu desenvolvimento. O respeito por cada uma também permitiu que cada criança se sentisse bem, num ambiente familiar, sentindo-se como um ser único e membro pertencente do grupo),
- Atenção privilegiada aos aspetos emocionais (o apoio, carinho e afeto contribuíram para o desenvolvimento do sistema nervoso central e para que a criança formasse capacidades de confiança, empatia e solidariedade. Estes aspetos fundamentais direcionaram também o sentido do eu e a tomar consciência das suas ações).
- Ambiente rico em linguagem (proporcionar um ambiente de comunicação no dia a dia, dialogando com as crianças de uma forma clara, explícita e simples, ajudou a que a criança desenvolvesse a sua linguagem),
- Rotinas diárias, onde o reforço alimentar, o almoço, a sesta, a muda de fralda (creche), bem como os momentos de atividades livres e de projetos foram muito valorizadas nestes grupos e foi uma experiência educativa no que respeita a focalização da atenção, o conhecimento do

corpo e a cooperação. “As rotinas de cuidados corporais proporcionam cada vez mais oportunidades para os bebês e as crianças experimentarem e treinarem as suas competências de auto-ajuda” (Post, 2007, pág.238);

- Rotinas estáveis (permitiram às crianças perceberem que as suas necessidades são sempre atendidas dando-lhes segurança. Esta segurança também advém do facto de, com o tempo, elas já conseguirem prever o que vai acontecer, não esquecendo que estas podem ser alteradas de acordo com as necessidades individuais de cada um).
- Organização do espaço sala (a organização do espaço foi importante para as crianças brincarem, dormirem, interagirem com os adultos e outras crianças e, acima de tudo, para se sentirem seguras);
- Materiais diversificados e polivalentes (a diversidade de materiais da sala potenciou o interesse das crianças na exploração e manipulação dos brinquedos quanto à sua forma, cor e função, crescendo assim num ambiente rico e estimulante.
- Trabalho com os pais e com o meio ambiente (o envolvimento do pais foi fundamental no processo educativo, tornando possível a organização de atividades mais ricas e também direcionadas e adaptadas a cada criança). Durante o estágio, os pais das crianças da sala demonstraram vontade em participar de forma ativa na educação escolar dos seus filhos, o que considero um fator bastante positivo visto que a escola e a família são os dois primeiros meios sociais que proporcionam o desenvolvimento da criança
- Caráter lúdico através de canções, lengalengas, trava línguas, instrumentos musicais, desenhos, jogos de movimento (como a dança) proporcionou experiências novas e diversificadas.

Na sala dos 4 anos, para além destes princípios acima referidos, a minha ação baseou-se no Modelo Movimento da Escola Moderna (modelo que já estava implementado na sala), pois foi com este que conseguimos encontrar respostas

convincentes para fomentar a autonomia da criança. Foi utilizado ao nível da organização do tempo, dos espaços e materiais e também do grupo.

O movimento da escola moderna é um modelo pedagógico que assenta numa prática democrática da gestão das actividades, dos materiais, do tempo e do espaço e pretende, através da acção dos educadores que dele fazem parte, proporcionar uma vivência democrática e um desenvolvimento pessoal e social das crianças, garantindo a sua participação na gestão da vida da sala e da escola. (informação retirada do site <http://educacaodeinfancia.com/o-movimento-da-escola-moderna/> no dia 1/6/2012 pelas 22h00)

Ao nível da organização do espaço e materiais a sala estava organizada pelos “cantinhos” (como denominavam as crianças da sala) à volta da sala (área dos jogos, área da casinha, área da garagem, área pintura, área do computador, área da escrita, área da biblioteca e, recentemente, área do castelo) com uma área das mesas, na parte central da sala, proporcionando as brincadeiras livres e espontâneas.

O espaço educativo está organizado por zonas de trabalho de modo a permitir que as crianças realizem actividades previamente escolhidas e por uma área polivalente para trabalho colectivo. A escolha e realização das actividades pressupõe um compromisso e uma responsabilização por parte delas. Os materiais encontram-se ao alcance e à sua disposição para que elas possam estar nas zonas de trabalho sozinhas, em pares ou em pequeno grupo. Todo o espaço da sala é enriquecedor com as produções das crianças que retratam e dão sentido à vida do grupo, apoiam as aprendizagens, sugerem e provocam projectos. (informação retirada do site <http://educacaodeinfancia.com/o-movimento-da-escola-moderna/> no dia 1/6/2012 pelas 22h15)

Simultaneamente às brincadeiras livres nas áreas, as crianças trabalharam em projetos, de acordo com o Projeto Educativo “Artes e Ofícios”, com as efemérides e com os interesses e necessidades emergentes das crianças, desenvolvidos em parceria com a outra sala dos 4 anos, tendo sido uma mais-valia na troca e partilha de experiências, conhecimentos e exploração de materiais, onde estes projetos foram desenvolvidos

Este modelo também foi dirigido na sala através de vários instrumentos, registos e avaliação tais como: mapa das presenças, mapa do tempo, mapa de tarefas (as crianças tinham como tarefas da sala “chefe de sala”, “responsável por regar as plantas e tratar dos bichos-da-seda” e “responsável pelas mesas do almoço”), comunicações, diário de turma e plano semanal. O diário de turma (composto por quatro parâmetros “gostei”, “não gostei”, “queremos saber/fazer” e “fizemos”) era

inicialmente preenchido às sextas-feiras a parte do “queremos saber/fazer” (fazendo assim um plano semanal em grande grupo) e depois as partes do “gostei” e “não gostei” eram escritas ao longo da semana por alguma criança ou crianças que pretendiam escrever alguma coisa que tivessem gostado ou não gostado. Depois, na sexta-feira seguinte preenchíamos a parte do diário que faltava “fizemos” e voltávamos a preencher “queremos saber/fazer” num novo diário de turma. Este diário foi implementado durante o estágio e fui observando diferenças no que respeita a utilização das crianças sobre este, porque para os parâmetros “gostei” e “não gostei” inicialmente teria de ser o adulto a estimular a criança a preencher, aquando de algum conflito ou algo positivo. No entanto, passado cerca de quatro semanas, as crianças já iam pedindo ao adulto para escrever e, nessa mesma altura, haviam outras que também acabavam por querer escrever também.

Foi através de todos estes princípios e com base no Modelo Movimento da Escola Moderna, no jardim-de-infância, que fundamentei a minha ação. Nem todos eles estiveram presentes desde o início, mas foram surgindo com base na minha prática, nas minhas aprendizagens, nas observações que fui fazendo e nas interações com as crianças.

3.2 Planeamento e avaliação

O planeamento e avaliação são fundamentais e complementam-se, pois é através da avaliação que o adulto planifica cada vez melhor, indo ao encontro das competências e interesses das crianças. O educador ao planificar, proporciona um ambiente estimulante de desenvolvimento e aprendizagens das crianças e do grupo contribuindo para a igualdade de oportunidades.

Cabe, assim, ao educador planejar situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só, mas acautelando situações de excessiva exigência de que possa resultar desencorajamento e diminuição de auto-estima (Ministério da Educação,1997, pág.26).

A avaliação, como referi, é fundamental para melhorar o planeamento e por sua vez as rotinas realizadas no dia-a-dia das crianças, tornando-se cada vez mais específicas ao grupo e a cada criança. “Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Ministério da Educação, 1997, pág.27).

A organização do planeamento e da avaliação na creche foi realizada com base no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (em que planifiquei de forma integrada e flexível, com base nos conhecimentos e competências de cada criança e do grupo, através da observação e de acordo com os seus interesses e necessidades) e no Plano de Desenvolvimento Individual, que me permitiu planificar as atividades das crianças com base no comportamento observável dos temas (dentro das faixas etárias do grupo com quem estagiei), procurando desta forma, encontrar objetivos abrangentes e transversais para que as crianças se desenvolvessem nas várias áreas curriculares. Para além disso, também fazia parte do planeamento a parte avaliativa, onde através dos objetivos colocava a avaliação que pretendia observar, para posteriormente refletir, nas reflexões semanais, sobre as aprendizagens adquiridas pelas crianças e também observar se as atividades foram adequadas ao grupo. “Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Ministério da Educação, 1997, pág.27).

(Exemplo de planificação diária de creche em [Anexo 4])

Relativamente ao planeamento na sala dos 4 anos foi elaborado em conjunto pelos adultos e crianças, guiado pelo Modelo Movimento da Escola Moderna, onde foram realizados projetos que foram de acordo com os seus interesses e necessidades. Este planeamento era realizado diariamente, onde todos os dias cada criança planeava o seu dia, escolhendo para que área ou atividade pretendia ir (reunião de grupo) e semanalmente, isto é, feito às sextas-feiras com o diário de turma (O que queremos saber / fazer). A opinião da criança era fundamental para o adulto, na medida em que proporcionava atividades que iam ao encontro das crianças de forma a motivá-las a quererem saber mais. “É através de um sistema de organização cooperada que as decisões sobre as actividades, os meios, os tempos, as responsabilidades e a sua regulação se partilham em negociação progressiva e directa e que o treino democrático se processa de maneira explícita no Conselho Instituinte” (Niza, 2007, pág.127).

Quanto à avaliação, esta era feita da observação direta do adulto, das produções individuais e de grupo e das reuniões com as crianças, onde também conseguimos obter um feedback das atividades que iam sendo realizadas, pois era através da opinião de cada criança e do grupo que conseguimos obter uma melhor informação da adequação dos projetos e atividades que estavam a ser desenvolvidas (reuniões de grupo).

Cultiva-se, na interação entre as crianças e as educadoras, o que Perrenoud (1991) chamou de observação formativa. Por isso se destacam habitualmente como informantes da regulação formativa, para além da observação espontânea, a que pode orientar-se para os registos colectivos e individuais de produção (mapas e planos descritos anteriormente); as comunicações várias das crianças à classe; o acompanhamento dos processos de produção; as ocorrências significativas registadas no diário do grupo e o debate e a reflexão em conselho. (Formosinho, 2007, pág.139)

(Exemplo de planificação diária de jardim-de-infância em [Anexo 5])

3.3 – Trabalho investigativo

No âmbito das relações e interações, e com o intuito de melhorar a minha prática educativa, tanto no estágio como futuramente, elaborei um trabalho de investigação tendo por base o referencial *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*, em que o enfoque foi a minha ação direta com as crianças da sala de 1 ano da Educadora Eva Leal e da sala de 4 anos da Educadora Anabela Ramos, do Jardim Infantil Nossa Senhora da Piedade de Évora.

3.3.1 O que é o *Desenvolvendo Qualidade em Parcerias*?

O *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (DQP) é um projeto desenvolvido para avaliar e melhorar os contextos educativos das crianças mais novas, com os objetivos de desenvolver estratégias para proporcionar oportunidades e qualidade das aprendizagens num contexto variado, bem como, de implementar um processo de colaboração entre os vários agentes da educação, sistémico e rigoroso sustentado e corroborado via externa.

Neste referencial, a qualidade é fundamental na ação educativa sendo um conceito dinâmico e subjetivo, pois não tem uma definição concreta, sabe-se o que é, através das experiências e vivências dos agentes educativos, agentes esses não só os educadores e restantes membros das instituições, mas também pais, crianças, comunidade, ou seja, é um projeto que tem como princípio a democracia, visando a igualdade de oportunidades em que através da avaliação e reflexão das práticas dos diversos membros, encontram estratégias para as melhorar e evoluir.

“A finalidade é, portanto, apoiar os educadores de infância no processo de melhoria das suas práticas, capitalizando em saberes prévios, através de uma mudança gradual e progressiva e não provocando um corte radical” (Ministério da Educação, 2009, pág.36).

Para apoiar a análise, os investigadores Pascal e Bertram elaboraram um quadro teórico da avaliação da qualidade, tendo em conta diferentes opiniões de agentes educativos, bem como uma análise da investigação sobre a aprendizagem das

crianças. Estes destacam a importância para o contexto social e o papel do educador na organização do contexto educativo, demonstrando que as crianças aprendem com maior facilidade e motivação com relações consistentes e contextos estimulantes.

Neste quadro teórico são identificadas dez dimensões, considerados por diferentes educadores, que referiram como imprescindíveis e influenciadores no seu trabalho, visando um olhar amplo da qualidade das aprendizagens das crianças, qualquer que seja o contexto educativo onde esteja inserida. Cada uma destas dimensões são fundamentais e necessárias, não se apresentando de forma hierárquica, estando inter-relacionadas umas com as outras.

Dimensões da qualidade:

- Finalidades e objetivos;
- Currículos / experiência de aprendizagem;
- Estratégias de ensino / aprendizagem;
- Planeamento, avaliação e registo;
- Pessoal;
- Espaço educativo;
- Relações e interações;
- Igualdade de oportunidades;
- Participação dos pais e comunidade;
- Monitorização e avaliação.

3.3.2 Ficha de Empenhamento do Adulto

A Escala de Empenhamento do Adulto foi desenvolvida para permitir a avaliação da eficácia do processo de ensino-aprendizagem em jardim de infância através da observação dos estilos de interação adulto-criança. A qualidade da intervenção do adulto é um factor crítico na qualidade da aprendizagem da criança (Ministério da Educação, 2009, pág.135).

Rogers (1983) identificou algumas características que facilitam a aprendizagem: a sinceridade e autenticidade, a aceitação, valorização e confiança, como também a compreensão empática. Baseada nestas Laevers (1996) identificou três categorias principais da atitude do educador que foi utilizada na Escala de Empenhamento do Adulto: sensibilidade, estimulação e autonomia. A sensibilidade corresponde à atenção, cuidado, sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afetividade que o adulto demonstra ter para promover o bem-estar emocional da criança. A estimulação é a forma como o adulto desenvolve a sua ação e o seu conteúdo. Quanto à autonomia está relacionada com uma maior ou menor independência que é dada à criança para experienciar uma determinada tarefa, bem como o modo como o adulto gere os problemas que poderão surgir.

Foi este mesmo autor que desenvolveu uma grelha de observação onde podemos identificar para cada categoria vários tipos de comportamento, numa escala de zero a cinco, sendo a escala 1 uma ausência total de empenhamento e a 5 um apoio total. A observação e registo desta grelha, permite analisar a ação do adulto no processamento de aprendizagem educativa da criança.

Para uma realização correta desta escala seria necessário: observar-se até cinco educadores no máximo, a observação deveria ser realizada em dois dias separados incluindo períodos da manhã ou de tarde, completar-se cinco observações de dois minutos cada, por período, dedicando um minuto a cada observação para refletir e analisar. Por último dever-se-ia de registar em cada ficha de observação, utilizando uma ficha por período, assinalando se foi realizada da parte da manhã ou de tarde.

No entanto, utilizei a escala para dois trabalhos de investigação em que num, realizei seis filmagens (três para cada valência) e, posteriormente, foram preenchidas as seis fichas de observação, duas para cada educadora e para mim, sendo que essas duas folhas uma correspondia à observação em creche e a outra em jardim de infância. Quanto ao segundo trabalho de investigação, não fiz as filmagens, apenas foi realizada uma avaliação global da minha prática, dando valores para a categorias sensibilidade, estimulação e autonomia.

3.3.3 Trabalho de Investigação PES I

Numa primeira fase fiz uma pequena investigação, onde pesquisei e desenvolvi os meus conhecimentos sobre o DQP, procurando perceber o que era, de que forma poderia avaliar a minha prática e como se completava e analisava a Ficha de Empenho do Adulto.

Em seguida, numa segunda fase, filmei a minha prática na sala de creche da Educadora Eva Leal e na sala de jardim de infância da Educadora Anabela Ramos, devidamente autorizada pelos encarregados de educação. Estas foram realizadas em duas manhãs, uma para cada valência, sendo que em creche as filmagens foram realizadas com a ajuda de um adulto (filmando em vários momentos da manhã), mais precisamente pela Auxiliar Alexandra, e as de jardim de infância foram com o auxílio de um tripé, em que coloquei durante cerca de vinte minutos a máquina a filmar. Esta diferente forma de captar a imagem, foi devido ao facto de me sentir totalmente observada quando a auxiliar de ação educativa me filmou na creche (primeira experiência de filmagem), não me sentindo em total naturalidade, e por isso, experimentei filmar apenas com o tripé, notando uma total diferença no meu empenho.

Depois da prática, passei à análise e avaliação das filmagens com ambas as educadoras cooperantes, começando por fazer uma breve apresentação à Educadora Anabela Ramos do que era o DQP e seus objetivos, em que consistia a Ficha de Empenho do Adulto, como estava organizada e se preenchia.

Em seguida, completámos em conjunto o cabeçalho de todas as fichas e, das filmagens que fiz, escolhemos aleatoriamente quatro sequências de dois minutos (duas de cada valência) e à medida que íamos vendo, preenchíamos um espaço da ficha de empenho dando uma pontuação, de 1 a 5, para cada categoria (sensibilidade, estimulação e autonomia). No final de cada uma, partilhávamos os dados e refletíamos sobre este.

Depois de investigar, experienciar e registar o meu empenho, relativamente à minha interação com as crianças, irei fazer uma análise e reflexão das Fichas de

Empenho do Adulto, para me permitir melhorar a minha prática e encontrar formas de evoluir a minha profissionalidade, sob o meu ponto de vista e das educadoras cooperantes.

Análise e reflexão dos resultados

Após tratamento de dados, que se encontra no [Anexo 6], ao nível da creche poderei observar que em relação às categorias de sensibilidade e estimulação a pontuação, maioritariamente dada, foi de 4 pontos, ao passo que na autonomia foi de 3.

Analisando especificamente cada sequência da valência de creche, na primeira, cuja descrição é “o adulto a interagir com as crianças através de um cenário “Quinta do tio Manel”, poderei analisar que todos os observadores deram as mesmas pontuações nas três categorias, ou seja, estivemos todas de acordo, dando 4 pontos nas categorias de sensibilidade e de estimulação e 3 pontos na autonomia. Quanto à segunda sequência de 2 minutos, com a descrição “adulto a interagir com duas crianças, onde estas estão a desenhar em papel de cenário” um dos adultos pontuou 5 na sensibilidade e 4 na estimulação e autonomia, outro deu 4 pontos em todas as categorias e o terceiro deu 5 pontos em todas.

Relativamente ao Jardim de Infância, onde ambas as sequências tiveram a mesma descrição “Crianças a escreverem, com a ajuda do adulto, uma história no computador”, pois decorre no mesmo espaço, com as mesmas crianças e adulto, com um intervalo praticamente de 10/15 minutos, no entanto, embora seja praticamente a mesma situação, as pontuações dadas foram diferentes. No primeiro vídeo dois dos adultos concordaram dando a mesma pontuação (4 pontos para a sensibilidade e 3 para a estimulação e autonomia) ao passo que o outro deu 4 pontos em ambas as categorias. Já no último vídeo todas concordámos, pontuando para as categorias da sensibilidade e estimulação 4 pontos e para a autonomia 3 pontos.

A nível geral observo que a categoria onde obtive pontuação mais alta foi na sensibilidade e a que tive menos foi na autonomia.

Após a realização deste trabalho investigativo, concluo que me foi bastante útil, pois permitiu-me não só conhecer-me enquanto profissional, mas também um pouco enquanto pessoa. Para além disso, aprofundei os meus conhecimentos ao nível investigativo, saber pesquisar informação, recolher dados, tratar dados e avaliar / refletir perante os resultados obtidos.

Em reflexão, e perante os resultados encontrados, poderei dizer que já esperava estes, embora estivesse um pouco reticente, pois como foi a primeira experiência, e o processo de filmar foi um pouco estranho para mim, não me sentindo totalmente à vontade, pensei que poderia ter-me prejudicado um pouco na minha forma de ser, como profissional, na interação com as crianças. No entanto, como referi na metodologia, quando filmei com o tripé a minha preocupação com a câmara já não foi praticamente nenhuma, embora tenha sido de facto interessante que o meu empenho (analisando os gráficos) foi maior na creche, quando a Auxiliar Alexandra me filmou, do que no jardim de infância.

Com este trabalho retirei aprendizagens que me serão muito importantes no decorrer da minha profissão. Em primeiro lugar, conhecer o DQP com maior incidência no empenho do adulto, pois foi onde se centrou a minha investigação, embora também teria sido interessante se tivesse avaliado não só o meu empenho, mas também o envolvimento das crianças com quem interagi nos vídeos.

Depois de ver a avaliação do meu empenho, pude perceber que a categoria onde obtive melhores pontuações foi na sensibilidade e a que obtive mais baixas foi na autonomia. Não tinha muita perceção de que não dava muita autonomia às crianças para explorar o espaço e materiais, mesmo que não tenha tido pontuação abaixo dos 3, tenho de melhorar este aspeto que penso vir a evoluir com o tempo, à medida que vou conhecendo o grupo e cada criança.

A independência das crianças e do grupo passa também por uma apropriação do espaço e do tempo que constitui a base de uma progressiva autonomia, em que vai aprendendo a escolher, a preferir, a tomar decisões e a encontrar critérios e razões para as suas escolhas e decisões (Ministério da Educação, 1997,pág.53).

As interações entre o adulto e a criança são fundamentais para o desenvolvimento da criança, pois é com estas que a criança vai progredindo nas suas

capacidades ao nível motor, sócio-afetivo, cognitivo... e ganhando autonomia com as experiências que vai realizando ao longo do tempo. É importante que o adulto apoie a criança na sua rotina diária, dando-lhe independência para fazer novas experiências, fundamentais para a sua aprendizagem, e a partir deste observar e avaliar para que as atividades sejam as mais adequadas às suas necessidades e interesses. “Avaliar o processo e os defeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (ME, 1997, pág.27).

3.3.4 Trabalho de Investigação PES II

O processo de realização da dimensão investigativa da Prática de Ensino Supervisionada II foi diferente da que utilizei na investigação da Prática de Ensino Supervisionada I. Utilizei à mesma, tal como na Prática de Ensino Supervisionada I, o livro *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP)*, mais especificamente ao empenhamento do adulto, no entanto, em vez de ter realizado filmagens em ambas as valências, dei uma pontuação do meu empenho quanto à sensibilidade, autonomia e estimulação de um modo geral, com o intuito de refletir sobre toda a minha prática.

Esta avaliação também foi realizada por ambas as educadoras cooperantes das salas onde estagiei, sendo fundamental para que possa observar se a minha autoavaliação corresponde à mesma avaliação das educadoras, pois a minha perceção da ação poderá não corresponder ao que os outros poderão ter observado. Tanto a minha avaliação como das educadoras cooperantes foram realizadas após o estágio, com o preenchimento de um quadro (realizado por mim) com os três parâmetros numa coluna e na outra a pontuação, para eu e as educadoras darmos uma pontuação para cada parâmetro.

A razão pela qual alterei o modo de avaliação do meu empenhamento é que, na realidade, as filmagens que eram feitas não correspondiam bem à minha ação e interação com as crianças no dia-a-dia, ou seja, durante as filmagens tornava-me uma pessoa um pouco diferente, não tão natural. Para além disso, penso que seja mais

importante refletir, de um modo geral, sobre as seis semanas de estágio na creche e as nove de jardim-de-infância, ajudando-me a refletir melhor sobre o meu empenhamento e o tema do relatório final interação-adulto-criança.

Análise e reflexão dos resultados

Após tratamento de dados, que se encontra no [Anexo 7], ao nível da creche poderei observar que eu e a Educadora Eva estivemos em acordo relativamente à pontuação do meu empenhamento durante as seis semanas de estágio na sala de 1 ano, dando à categoria de sensibilidade 5 pontos e 4 para a estimulação e autonomia.

Relativamente ao Jardim de Infância a pontuação dada pela Educadora Anabela, relativamente ao meu empenhamento ao longo das nove semanas de estágio na sala dos 4 anos, foi de 3 pontos para a sensibilidade e 2 tanto para a estimulação como para a autonomia,

De um modo geral a categoria onde tive maior pontuação foi ao nível da sensibilidade (atenção e cuidado que demonstrei ter para com os sentimentos e bem-estar emocional das crianças) e onde obtive menos foi ao nível da autonomia (grau de independência que eu concedi às crianças para experimentarem, escolherem atividades e expressar ideias e opiniões, bem como a forma modo lidei com os problemas (conflitos, regras...)).

Após a realização deste trabalho investigativo, concluo que foi muito importante fazer esta avaliação do meu empenhamento, tanto na sala de creche como na de jardim-de-infância, porque me permitiu e permitirá ter uma visão mais aprofundada sobre a importância das interações entre os adultos e as crianças, a atitude e a forma como o adulto apoia as crianças nas diversas atividades do dia-a-dia. Ter a avaliação de ambas as educadoras cooperantes também me ajudou, pois permitiu-me ter uma opinião externa de quem me acompanhou na prática e saber como é que as outras pessoas me veem, se corresponde ao que penso e tento transmitir.

A sensibilidade que o adulto demonstra, a capacidade de ter atenção às coisas, o modo como nos dispomos ao que não somos e não conhecemos é fundamental para conhecermos cada criança e o grupo, de forma a proporcionarmos às crianças atividades promotoras do seu desenvolvimento de acordo com os seus interesses e necessidades. Esta capacidade também é importante desenvolvermos na criança, pois uma criança com este atributo vai, ao longo da sua vida, compreender melhor o mundo que a rodeia e tornar-se um adulto capaz de olhar à sua volta, de olhar para os outros, de compreender, de ajudar, de transmitir emoções.

No que respeita a pontuação ao nível da sensibilidade foi onde obtive a pontuação mais alta tanto na minha avaliação como da Educadora Eva, apesar de a Educadora Anabela me ter dado 3 de pontuação nesse parâmetro. Penso que fui uma pessoa que sempre me preocupei com o bem-estar das crianças e em saber se estava tudo bem com elas ao nível emocional. O carinho, a atenção, o apoio, preocuparmos com as crianças, querendo saber o que elas sentem e quais os seus problemas, permitem ajudá-las na resolução dos seus problemas e a encontrarem uma solução para eles.

A estimulação, o modo como o adulto concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem também é muito importante e ajuda as crianças no seu desenvolvimento. As crianças apresentam um grande potencial para aprenderem muitas capacidades: a linguagem e regras sociais, o controlo e o conhecimento do seu corpo, os cuidados de higiene, o desenvolvimento emocional, entre muitos outros; o adulto ao promover atividades que as estimulem permitirá às crianças alargarem os seus interesses e o desejo e interesse em aprender e saber mais.

“Favorecer a autonomia da criança e do grupo assenta na aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e responsabilização” (Ministério da Educação, 1997, pág.53). A autonomia é muito importante no dia-a-dia das crianças, para que elas possam aprender a saber-fazer as atividades da sua rotina, como higiene, refeições, atividades de projeto, arrumar a sala, entre outras situações. Este parâmetro foi onde obtive menos pontos tanto em creche como em Jardim-de-Infância, no entanto tenho

melhorado este aspeto ao longo do estágio, principalmente desde que fui para o jardim-de-infância onde as crianças já têm uma maior autonomia, gostando muito de participar de forma independente em todas as rotinas do dia, como arrumar a sala, por a mesa do almoço, regar as plantas e tratar dos animais, ir às outras salas buscar materiais, entre outras. Sei que ainda tenho de melhorar ainda mais este aspeto, pois é fundamental nas crianças para se tornarem autónomos e independentes nas várias tarefas do dia.

Em conclusão, as interações entre o adulto e a criança são fundamentais para o desenvolvimento da criança, pois é com estas que a criança vai progredindo nas suas capacidades ao nível motor, sócio-afetivo, cognitivo... e ganhando autonomia com as experiências que vai realizando ao longo do tempo. É importante que o adulto apoie a criança na sua rotina diária, dando-lhe independência para fazer novas experiências, fundamentais para a sua aprendizagem, e a partir deste observar e avaliar para que as atividades sejam as mais adequadas às suas necessidades e interesses. “Avaliar o processo e os defeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (ME, 1997, pág.27).

3.4 – Trabalho de aprendizagem curricular por projetos

O trabalho por projetos é muito importante para o desenvolvimento das competências das crianças, porque permite responder a um problema, a uma questão central ou até mesmo ajudar na concretização de algo do interesse das crianças ou do grupo, num determinado período de tempo. É uma didática de ensino que envolve as crianças em investigações de problemas atrativos, uma vez que partem dos seus interesses, dando mais oportunidades de aprendizagem na sala, pois podem variar muito em termos de tema e abrangência. “Um projeto, contrariamente aos temas e às unidades, é uma parte da investigação que se centra num tópico, e que pode, eventualmente, estar ligado a um tema mais abrangente, no qual as ideias, questões, teorias, prognósticos e interesses são aspectos determinantes para as experiências por ele proporcionadas e para o trabalho realizado” (Katz, 2009, pág.7).

Para além disso, o trabalho por projetos torna a aprendizagem da criança mais significativa, uma vez que ela participa efetivamente na construção do seu conhecimento através de atividades dinâmicas com pesquisa, experimentação, troca de experiências, que a levam a refletir continuamente, durante o processo, sobre a importância do tema abordado e os reflexos desse conhecimento sobre a sua vida. Também tem muitas vantagens em termos de formação pessoal e social, ao interagir com o grupo e com os adultos, desenvolve valores como o respeito, a solidariedade, a cooperação...

O trabalho por projetos tem como principais objetivos promover a participação ativa das crianças (geralmente participa um pequeno grupo) e desenvolver a sua mente sobre algo, partindo do que as crianças já sabem e das suas experiências, normalmente inspirados por coisas que fazem parte das rotinas das crianças, do mundo que as rodeia. No entanto, é importante que à medida que vão crescendo, pesquisem e realizem projetos relacionados com pessoas, locais e objetos com que não têm contacto direto, por se encontrarem mais distantes ao nível temporal ou espacial.

O trabalho de projeto é desenvolvido por várias fases: planeamento e início, desenvolvimento dos projetos e reflexões e conclusões. A primeira fase, planeamento

e início, pode começar de diversas formas, a partir de uma questão central, dúvida ou alguma coisa que lhe tenham despertado a curiosidade, e a partir deste partir para o planeamento onde as crianças e os adultos constroem várias questões com o intuito de organizar a realização do projeto. “As crianças e o educador de infância podem organizar planos de investigação, preparar visitas, propor visitantes e formular uma série de perguntas iniciais que encontrarão resposta nos resultados das investigações” (Katz, 2009, pág.103). Na segunda fase, desenvolvimento dos projetos, o objetivo é partir para a prática para que as crianças adquiram novos conhecimentos e informações, através de visitas de estudo, visitas de pessoas que tenham conhecimentos sobre o assunto e também com a aplicação das competências que as crianças já possuem (nas áreas da comunicação e expressões, desenho, pintura...). “O educador de infância ou o professor fornecem os materiais e dão sugestões e conselhos sobre as formas mais adequadas de as crianças representarem as suas descobertas e ideias” (Katz, 2009, pág.105). Por fim, na fase das reflexões e conclusões, faz-se um resumo sobre as aprendizagens adquiridas com o projeto ou então expressam a aquisição dos conhecimentos através do jogo, dramatizações, exposições, dança...apresentando aos seus colegas, pais ou outros grupos de crianças. “O principal objetivo na terceira fase de um projecto é ajudar as crianças a concluir o projecto através do trabalho de grupo e individual, e a fazer um resumo do que aprenderam” (Katz, 2009, pág.105).

No trabalho de projeto o papel do educador é o de proporcionar oportunidades às crianças de chegarem a uma meta e apoiá-las nas suas atividades, de forma a que consigam responder a um problema ou construir algo. No trabalho de projeto são as crianças que têm a responsabilidade de estabelecerem o seu próprio nível de estímulo, interesse e envolvimento na atividade promovendo o empenhamento e a motivação “Os educadores de infância desempenham um papel fundamental no apoio ao desenvolvimento nas crianças de sentimento de pertencerem a um determinado grupo que ajuda no desenvolvimento das várias competências e capacidades inerentes à participação e à contribuição para a vida em grupo (Katz, 2009, pág.13).

3.4.1 Os grandes sentidos do projeto (Design do projeto)

➤ Ponto de partida

Surgiu ainda antes das minhas nove semanas de estágio terem começado. Os adultos da sala observaram que as crianças já não demonstravam tanto interesse pela área da casinha, e por isso, numa reunião de conselho a Educadora Anabela perguntou-lhes “No que queriam transformar a área da casinha?”, no qual o Lourenço (5a3m) respondeu “Num castelo!”. Quando iniciei o estágio, as crianças quiseram logo incluir-me no projeto, dizendo que iam construir comigo um castelo na área da casinha, para brincarem aos reis, príncipes, princesas e guerreiros.

➤ Planificação e lançamento do trabalho

Apesar de inicialmente o interesse central das crianças ser o de transformar a área da casinha num castelo, elas também demonstraram curiosidade em saber outras coisas relacionadas com o tema como, “Quem vivia nos castelos?”, “Como se vestiam os reis, as rainhas, os príncipes, as princesas e os cavaleiros?”, “O que são torneios medievais e onde acontecem?” (O que queremos saber).

Partindo desta série de perguntas iniciais, o grupo referiu também “o que já sabemos” sobre o tema e, a partir deste e de “O que queremos saber”, planificámos o “como vamos fazer” e “o que vamos fazer” (Quadro de planeamento do projeto). No “como vamos fazer”, a Carolina disse que o pai trabalha na GNR (Guarda Nacional Republicana), que participava em torneios medievais e que lhe poderia pedir para ir à sala um dia explicar o que eram e são os torneios medievais. Para além disso, outras crianças referiram que queriam pesquisar informações em livros, na biblioteca e na internet. Na coluna “o que vamos fazer”, os meninos disseram que queriam construir um castelo com fantoches (maquete), transformar a área da casinha num castelo, construir roupas de príncipes e princesas e também fazer um teatro.

➤ Unidades operativas para a ação

Com base no quadro de planeamento do projeto, planeámos o que queríamos realmente fazer:

- Ver as muralhas e as torres da cidade de Évora;
- Ouvir a História da lenda “Geraldo Geraldês Sem Pavor” em formato digital, com recurso às imagens do livro e à narração do CD que vinha com este;
- Construir uma maquete de um castelo e de fantoches representativos do rei, da rainha, do príncipe e dos cruzados;
- Transformar a área da casinha num castelo, com muralhas, uma torre, bem como roupas e acessórios da época dos reis;
- Pesquisar em livros e internet sobre algumas questões de interesse das crianças “Quem vivia nos castelos?” e “Como se vestiam?”;
- Elaborar acessórios para as personagens do livro da história que vamos dramatizar;
- Dramatizar a lenda “Geraldo Geraldês Sem Pavor”, com recurso ao livro e CD da história, para divulgar o projeto.

➤ Recursos principais

Recursos materiais:

- Livros “Geraldo Geraldês Sem Pavor” e de pesquisa sobre castelos, cartões, tinta para as pinturas, rolos de pintura, papel de cenário, computador, roupas e acessórios da época dos reis e trono.

Recursos humanos:

- Professora Isabel Bezelga, pai da Carolina (GNR), Mila (Auxiliar de ação Educativa da sala dos 4 anos), pais do Gabriel.

Recursos de Locais:

- Área da casinha, salão e quintal.

➤ Estratégias de comunicação

Para a divulgação do projeto, as crianças pretendem dramatizar a história do livro “Geraldo Geraldês Sem Pavor”, na última semana em que eu irei estagiar, escolhendo cada um a personagem que pretendem (Rei D.Afonso Henriques, Geraldo Geraldês, povo, lusitanos e mouros) e elaborando as roupas e acessórios para cada uma. Esta divulgação será apresentada a outra sala dos 4 anos da instituição e a

anterior sala onde estava o Afonso P. (4a8m), com o intuito de mostrar a nossa área do castelo e dar a conhecer a lenda da cidade.

3.4.2 Descritivo das fases de desenvolvimento do projeto

Definição do problema

O ponto de partida de um projeto pode ter origem diversificadas. Pode “ser iniciado pela «intenção de dar corpo a uma ideia» (kilpatrick, 2006:5), pela intenção de «desfrutar de alguma experiência (estética), como ouvir uma história, uma sinfonia, apreciar um quadro» (*idem*) ou a intenção em «obter algum artigo ou grau de destreza ou saber» (*idem*).” (Lopes, 2011: 91). Neste caso o projeto surgiu ainda antes das minhas nove semanas de estágio terem começado. Os adultos da sala observaram que as crianças já não demonstravam tanto interesse pela área da casinha, e por isso, numa reunião de conselho a educadora perguntou-lhes “No que queriam transformar a área da casinha?”, no qual o Lourenço (5a3m) respondeu “Num castelo!”. Quando iniciei o estágio, as crianças quiseram logo incluir-me no projeto, dizendo que iam construir comigo um castelo na área da casinha, para brincarem aos reis, príncipes, princesas e guerreiros.

Planeamento e lançamento

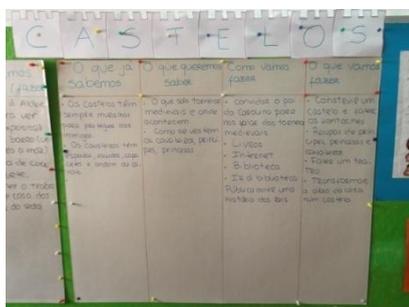


Fig.47 – Quadro de planeamento do projeto.

Partindo desta fase inicial preenchemos o quadro do planeamento do projeto com: “o que já sabemos”, “o que queremos saber”, “como vamos fazer”, “o que vamos fazer”. Na coluna “o que já sabemos” escrevemos “os castelos têm sempre muralhas para proteger dos inimigos; Os cavaleiros têm espadas, escudos, capacetes e andam de

cavalo”, na outra “o que queremos saber” escrevemos “O que são torneios medievais e onde acontecem; como se vestem os cavaleiros, príncipes e princesas”, no “Como vamos fazer” escrevemos “Convidar o pai da Carolina para nos falar dos torneios medievais; livros; internet; biblioteca; ir à biblioteca pública ouvir uma história de reis”. Na última coluna “O que vamos fazer” as crianças referiram que queriam “Construir um castelo e fazer os fantoches; roupas de príncipes, princesas e cavaleiros, fazer um teatro; transformar a área da casinha num castelo”.

Fase de execução

- Ver as muralhas e as torres da cidade de Évora

Na primeira semana de estágio, fomos fazer uma visita pelas muralhas de Évora, despertando a curiosidade das crianças em saber “Para que serviam”, “Quem defendia?”, entre outras perguntas que foram surgindo ao longo do passeio.

- História da lenda “Geraldo Geraldês Sem Pavor” em formato digital, com recurso às imagens do livro e à narração do CD que vinha com este; Na segunda semana de estágio, levei a história “Geraldo Geraldês Sem Pavor”, em formato digital para as crianças verem e conhecerem uma das lendas da cidade de Évora.

- Construção da maquete do castelo e dos fantoches representativos do rei, da rainha, do príncipe e dos cruzados;

Na quarta semana de estágio fizemos a nossa maquete do castelo. Para que todas as crianças pudessem participar, reuni-me com elas em grande grupo, na sexta-feira da semana anterior, e perguntei a cada um que parte da maquete queria fazer: chão, castelo, muralhas ou fantoches. Começámos pelo chão onde os meninos, responsáveis por essa parte da maquete, esponjaram, com várias cores (preto, laranja, e dois tons de verde), um cartão grosso que iria servir de base (chão) do castelo. Na terça e quarta-feira (da quarta semana), os meninos que se propuseram a realizar o

castelo, pintaram uma caixa de cartão de cinzento e rolos de papel. Dois a dois estiveram a pintar a caixa grande e outros dois, sozinhos, rolos de papel que serviriam de torres do castelo.



Fig.48 e 49 – Realização da maquete (pintura)

Quando secou, o Lourenço esteve a carimbar com um objeto quadrado as pontas da caixa de cinzento mais escuro, preenchendo-os depois com o pincel, e depois estivemos a colar as quatro torres no topo do castelo. Nesta parte teve alguma ajuda do adulto, porque tivemos de arranjar uma estrutura no interior do castelo para segurar a parte de cima, que estava a cair.



Fig.50 –Realização da carimbagem do castelo.

Na terceira fase da realização da maquete as crianças estiveram a pintar de cinzento os cartões para as muralhas e, quando secaram, carimbaram (com copos de iogurte) de castanho os cartões para imitar as pedras das muralhas.



Fig.51 e 52 – Carimbagem das muralhas da maquete.

Na sexta-feira (da semana quatro) terminámos a maquete do castelo. Enquanto um grupo de cinco meninos estiveram a realizar os fantoches para a maquete, outros estiveram a colar o castelo e as muralhas no chão. Esta parte também teve de ter alguma ajuda do adulto, principalmente no recorte do cartão, que era grosso, e na colocação das muralhas (os meninos colocavam cola sozinhos e depois o adulto ajudava a colar no chão da maquete). Para conseguirmos manter as muralhas direitas, colocámos os copos dos meninos na parte de dentro.



Fig.53 e 54 – Conclusão da realização da maquete.



Fig.55 e 56 – Ainda nessa sexta-feira, quando a maquete já estava pronta, colocámos à porta da sala e convidámos os meninos de creche para irem ver.

- Transformar a área da casinha num castelo, com muralhas, uma torre, bem como roupas e acessórios da época dos reis;

Na quinta semana iniciámos a construção da área do castelo, começando por pintar caixas de cartão que serão as muralhas. Como a área do castelo foi construída na antiga área da casinha, primeiro estivemos a retirar as mobílias e acessórios pertencentes a esta para depois utilizarmos esse espaço como oficina de pinturas e trabalhos relacionados com a área do castelo.

Começámos por pintar caixas de cartão, que iriam ser as muralhas do castelo, com duas crianças de cada vez. A elaboração das muralhas demorou mais tempo que o previsto, pois quando a tinta secou observámos que a cor estava demasiado escura, e por isso, tivemos de voltar a pintá-las com cinzento mais claro. Na segunda vez que pintámos os cartões, como as tintas preta e branca estavam um pouco espessas, a cor resultante não ficou homogénea e uma das crianças, quando estava a pintar, disse que os pontos brancos e pretos pareciam mesmo pedras como as muralhas. Supostamente as crianças tinham planeado carimbar, depois de pintarmos as muralhas de cinzento, com os copos de iogurte de castanho, como fizemos na maquete, mas por motivos de tempo e em negociação com as crianças preferimos deixar as muralhas como estavam.



Fig.57 e 58 – Início da construção da área do castelo.

Depois de pintarmos os cartões procedemos à colocação das muralhas e da torre na vedação da área do castelo onde, através de fios, fizemos furos e atámos à vedação. Para que a área ainda ficasse mais composta, a educadora trouxe um papel de cenário a imitar as muralhas que tinha sido utilizado há alguns anos para outro

projeto, e tapámos a zona dos azulejos que se encontra na parte interior da área do castelo.



Fig.59 e 60 – Na Fig.59 era como estava o espaço anteriormente com a área da casinha, que recentemente, com o projeto dos castelos passou a ser a área do castelo (Fig.60).



Fig.61 e 62 – Na parte interior do castelo fizemos um quadro da família real com um rei, uma rainha, um príncipe e uma princesa. Também quiseram fazer um cavaleiro e um cruzado.

- Pesquisar em livros e internet sobre algumas questões de interesse das crianças “Quem vivia nos castelos?” e “Como se vestiam?”;

Na sexta semana fizemos pesquisa na internet e em livros sobre os castelos. Através de questões que as crianças fizeram no início do projeto e recentemente, como “Quem vivia nos castelos? Como se vestiam? O que faziam (funções)? E o que são torneio medievais?” fomos pesquisar em livros (sugeridos pelos adultos e trazidos de casa pelas crianças) e na internet, de forma a conseguirmos encontrar as respostas para as nossas perguntas. Primeiro pesquisaram duas crianças, que quiseram fazer um

príncipe e uma princesa, depois outras duas que pesquisaram e desenharam o rei e a rainha. No final um dos meninos pesquisou sobre os cavaleiros.

- Relativamente à forma como realizámos a pesquisa, começámos primeiro pelos livros, onde as crianças escolheram primeiro que personagens queriam desenhar e pesquisar e, folheando as páginas dos livros, procuraram imagens relacionadas com a personagem escolhida. Quando encontravam, lia-lhes algumas frases (umas sugeridas pelos adultos e outras pelas próprias crianças). Numa segunda fase, procurámos na internet, onde as crianças escreviam na barra de pesquisa do Google as palavras relacionadas ao que queriam saber e depois, o adulto ajudava a procurar informação fidedigna, lendo também alguns excertos dos sites. No final procurámos imagens de reis, rainhas...para as crianças desenharem. De acordo com Lopes (2011) este processo de Descoberta/Pesquisa trouxe ao grupo aprendizagem, conhecimento, e consequentemente a interiorização de algo que passámos a «perceber».



Fig.63 – Desenho da princesa, onde no final escreveu “As princesas são lindas porque têm vestidos compridos e coroas”.



Fig.64 - Esta pesquisa, realizada por um pequeno grupo de crianças, foi apresentada ao grande grupo e exposto na área da casinha.

- Elaboração de acessórios para as personagens do livro da história que vamos dramatizar;

Para a dramatização elaborámos adereços como coroas, colares, turbantes (para os mouros) e um trono (o trono foi feito pelo pai de uma funcionária da instituição, a Mila e as crianças pintaram). Os restantes adereços e roupas necessários para a dramatização as crianças trouxeram de casa, uma vez que tinham vários acessórios como roupas de princesas e príncipes, espadas e escudos, coroas...



Fig.65 e 66 – Elaboração dos colares com massa de modelar. Depois de fazerem bolas com massa de modelar, furaram com paus de espetada de um lado ao outro de cada bola e colocámos a secar. Dois dias depois, pintaram com uma cor à sua escolha e fizeram os colares. Para além das bolas, também fizeram corações e estrelas, com massa de modelar e formas.



Fig.67 e 68 - Resultado da elaboração dos colares para o castelo.

Divulgação / avaliação

Para a divulgação do projeto, as crianças dramatizaram a história do livro “Geraldo Geraldes Sem Pavor”, no dia 25 de maio, onde tivemos como convidados a

outra sala dos 4 anos da instituição, bem como a sala onde estava o Afonso P. (4a8m) anteriormente.

Durante a última semana estivemos a ensaiar a dramatização da história “Geraldo Geraldes Sem Pavor”, com pequenos grupos, onde cada um ouvia a sua parte da história (a história foi dividida em quatro partes) e depois cada criança falava sobre a sua personagem (ações e sentimentos). Após falarem destes aspetos, dramatizaram a história, ouvindo em simultâneo a história narrada pelo cd que vinha com o livro (a narração da história sofreu alterações, para que as crianças conseguissem dramatiza-la fiz uma montagem, com recurso ao *Movie Maker*, para adicionar as canções da luta entre os Lusitanos e os Mouros e do baile da dança entre rainha e rei, príncipe e princesa e lusitanos).

Na quinta-feira e na sexta, na parte da manhã fizemos o ensaio geral e, na parte da tarde de sexta, por volta das 15h00, recebemos ambas as salas para assistirem à nossa dramatização, que foi realizada na sala junto à área do castelo. No final da peça, as crianças convidaram as outras salas a dançarem a última música da dramatização e, posteriormente, seguiu-se o lanche onde os meninos da nossa sala serviram aos convidados sandes, bolo e sumos. Na parte final, depois de lancharmos, fomos todos para o quintal brincar e interagir uns com os outros.



Fig.69 – Dramatização da história “Geraldo Geraldes Sem Pavor”.

3.4.3 Trabalho de projeto: uma oportunidade para promover aprendizagens

Após a realização do projeto fiz uma reflexão de onde posso dizer que houve situações positivas, mas por outro lado outras que poderiam ter sido realizadas de outra forma. Começando pelas positivas, as crianças gostaram muito do projeto uma vez que foram elas que quiseram transformar a área da casinha num castelo e, gostaram ainda mais do resultado final, do castelo. A área da casinha ficou com grandes potencialidades de brincadeira do faz-de-conta, com fatos e acessórios, como espadas, escudos, coroas, trono e outros elementos relacionados com o tempo dos reis. Em um espaço onde as crianças gostam muito de brincar, sendo evidentes algumas preferências relacionadas com questões de género: as meninas principalmente das roupas de princesa, das coroas e dos colares e os meninos das espadas, dos escudos e dos fatos de rei e cruzados.

Ao longo do projeto as crianças também demonstraram muito interesse em saber mais sobre os castelos e a vida neles, para além da construção da área do castelo. Quiseram pesquisar em livros e na internet mais informações acerca de quem vivia nos castelos e como é que se vestiam e também quiseram saber mais sobre as lutas medievais. Isso demonstrou que as crianças estavam empenhadas no projeto e que tiveram curiosidade em saber mais coisas sobre ele, num processo de constante questionamento e pesquisa.

Um outro ponto positivo do projeto foi a forma como divulgámos o nosso projeto, em que as crianças dramatizaram uma história para outras salas, possibilitando que as crianças utilizassem todos os acessórios construídos e a área do castelo, partilhando com os outros aquilo que fizeram e aprenderam.

Falando agora dos pontos que eu considero menos conseguidos, penso que poderia ter havido um fio condutor mais direcionado para a finalidade do projeto. As crianças quiseram saber mais coisas para além da construção do castelo, e nesse aspeto, enquanto educadora, poderia ter ajudado a direcionar essa curiosidade para o que realmente era importante no âmbito do projeto e que estivesse relacionado com a construção do castelo. Ou seja, o que era um projeto de construção passou também

a ser um projeto de pesquisa. Neste contexto, “Teresa Vasconcelos (1998) considera que as fases do projecto não são compartimentos estanques; estão sempre interligadas. Uma fase de execução pode dar origem a novos problemas e/ou questões a ser pesquisadas. Trata-se de uma dinâmica iminente e contínua.” (Leite, 2011:90). No futuro terei em conta este aspeto e tentarei perceber os caminhos e desvios que vão surgindo ao longo do projeto, pois uns podem dar origem a outros e o papel do adulto é determinante para orientar esse percurso.

Um outro aspeto que deveria ter acontecido de outra forma foi a execução da maquete. A maquete tinha como intuito fazer um esboço, em pequena escala, daquilo que iria ser a área do castelo, mas o castelo acabou por não ficar igual à maquete, podendo ter passado uma má informação às crianças do que realmente era uma maquete e para que é que estas servem.

Realizei muitas aprendizagens na realização deste projeto e através dos pontos positivos e dos negativos refleti aspetos que irei ter em conta para os próximos projetos que possa realizar ao longo do meu percurso profissional. É uma metodologia que pretendo seguir, sem nunca esquecer que, para serem realizados com gosto, motivação e empenho, os projetos têm de ser do interesse das crianças.

4 - As interações adulto-criança como centralidade da ação educativa

O tema do meu relatório final é centrado nas interações adulto-criança porque, para além de ser um tema que me desperta curiosidade e interesse. Como tal, existiam algumas questões sobre as quais tencionava aprofundar mais os meus conhecimentos.

De entre elas destaco:

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

Todas estas questões foram refletidas ao longo das PES I e II tanto ao nível teórico como prático. Por isso, durante este capítulo pretendo fundamentar a importância das interações adulto-criança através de alguns documentos, bem como, recorrendo ao caderno de formação construído durante o estágio de creche e jardim-de-infância em que as reflexões elaboradas promoveram as minhas aprendizagens a este nível. Devo igualmente referir que neste capítulo já não farei qualquer tipo de referência direta ao DQP, uma vez que este referencial já foi abordado em capítulo próprio (capítulo 3.2 Trabalho investigativo).

- **Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto) – [Anexo 8]**

No documento perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto), ao nível das interações e relações, refere que o educador de infância deverá:

- Desenvolver a segurança afetiva e a autonomia;

- Fomentar a participação das crianças em atividades e projetos da sua própria iniciativa, do educador ou de todo o grupo, desenvolvendo-os individualmente, em pequeno grupo ou até mesmo em grande;

- Estimular a cooperação entre as crianças, para que todas se sintam como membro fundamental do grupo e valorizadas;

- Fomentar o envolvimento das famílias e comunidade;

- Desenvolver a afetividade, as emoções e socialização das crianças;

- Estimular a criança para a curiosidade, identificação e resolução de problemas sobre o mundo que a rodeia;

- Fomentar para a capacidade de realização de tarefas e iniciativa para aprender;

- Promover o desenvolvimento pessoal, social e cívico com o intuito de desenvolver a educação para a cidadania.

Estes pontos tendem a abrir o olhar para os educadores compreenderem que as crianças para desenvolverem aprendizagens necessitam de afeto, segurança, estimulação por parte do adulto, para que se envolvam nas tarefas do quotidiano com interesse e, através destas, se tornem progressivamente mais autónomas na resolução de problemas e para experienciarem novas descobertas.

É através das relações de confiança, que as crianças tomam iniciativa de explorar o mundo que as rodeia, sabendo que terão sempre o apoio por parte do adulto ou adultos que confia. E é com base nessas relações de segurança, que a criança aprende a confiar nos outros adultos e crianças que conhecerá ou com quem terá menos contacto.

➤ **Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro) – [Anexo 9]**

No documento *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar* (Lei nº 5/97, 10 de fevereiro) refere que a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no decurso da educação do ser humano, da sua vida, complementar da ação educativa da família, mas em cooperação uma com a outra, que promove o desenvolvimento significativo, íntegro e estável da criança como um ser livre, autónomo e solidário na sociedade. Têm como principais objetivos:

- Promover a educação para a cidadania, desenvolvendo a formação pessoal e social da criança, num ambiente democrático;
- Fomentar a inserção das crianças em diferentes grupos, estimulando para o respeito entre as várias culturas e para a consciencialização do seu papel na sociedade;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades;
- Fomentar o desenvolvimento integral da criança, de forma a beneficiar nas aprendizagens;
- Desenvolver a expressão e comunicação como meio de relação, informação e sensibilização;
- Despertar para a curiosidade das crianças e para o seu pensamento;

A Lei-Quadro demonstra a importância para a formação pessoal e social da criança, consciencializando-a que está inserida numa sociedade com uma determinada cultura mas que, no entanto, deverá respeitar as demais. A igualdade de oportunidades, o respeito pelas características individuais, bem como a expressão e comunicação, a curiosidade e pensamento crítico são fatores fulcrais e preponderantes no desenvolvimento da criança e das suas aprendizagens.

➤ **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**

Nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (M.E. 1997), refere-se que “A relação que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças. Esta relação implica a criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada” (ME, 1997, pág.35). As interações adulto-criança são fundamentais na construção de um ambiente de confiança e motivador para a sua aprendizagem. A atitude do educador e a forma como se relaciona com cada criança e o grupo, é importante para conhecer os seus interesses e necessidades e assim, adequar o sistema educativo a estas, fomentando a motivação e interesse por parte das crianças para aprender e saber mais.

A área da Formação Pessoal e Social, “(...) é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução de problemas da vida. Também a educação pré-escolar deve favorecer a formação da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (ME, 1997, pág.51). É considerada uma base para todas as outras, pois é partir desta: “(...) que o ser humano se constrói em interação social, sendo influenciado e influenciando o meio que a rodeia. É nos contextos sociais em que vive, na relações e interações com outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo ou errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros” (Ministério da Educação, 1997, pág.51).

Para que esta área se desenvolva é importante que a criança esteja inserida num ambiente securizante, onde seja valorizada, escutada e apoiada. Favorecer a autonomia de cada criança e do grupo contribui para o saber-fazer, ajudando a que a criança se torne independente e responsável para a tomada de decisões e encontrar explicações para as suas escolhas.

Participar na vida democrática, possibilitar a interação com diferentes valores e perspetivas, a consciência de si e dos outros, o respeito pela diferença e o contacto

com a comunidade (cultura, natureza, diferentes formas de expressão artística – educação estética) levam a este desenvolvimento da Formação Pessoal e Social e, por sua vez, às outras áreas, que se articulam entre si.

➤ **Movimento da Escola Moderna**

No currículo Movimento da Escola Moderna a escola define-se como:

“(…) um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela, os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afectivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural” (Niza, 2007, pág. 127).

Durante o estágio foi importante desenvolver conhecimentos ao nível deste currículo, de qual o papel do educador no processo educativo das crianças. Para isso, existem alguns princípios dos quais o educador deverá proporcionar às crianças ou desenvolver com elas, de forma a promover as suas aprendizagens.

- Assegurar a heterogeneidade geracional e cultural, de forma a promover o respeito pelas diferenças individuais de cada criança, a entreajuda e cooperação, bem como o enriquecimento cognitivo e sociocultural;

- Proporcionar um clima de livre expressão, valorizando as experiências de cada criança, as suas ideias e opiniões, através do incentivo do educador e da promoção de situações de expressão oral, de forma a que o educador registe as ideias de cada criança, para assim realizar com elas atividades ligadas aos seus interesses e necessidades;

- Permitir o tempo lúdico de atividades exploratórias, para propiciar o desenvolvimento de projetos autopropostos pelas crianças ou incentivados pelo adulto “Os alunos, com a colaboração do educador, reconstituem, através de projetos de trabalho, os instrumentos sociais de representação, de apropriação e de descoberta que lhes proporcionam uma compreensão mais funda, através dos processos e dos circuitos vividos, da construção e circulação dos saberes científicos e culturais” (Niza, 2007, pág.127).

Todos estes princípios constituem a base fundamental para promover as aprendizagens das crianças, juntamente com um ambiente educativo estimulante, uma rotina adequada e o apoio das respetivas famílias. Desta forma, as interações entre os adultos e as crianças serão mais intencionalizadas, em que a criança é o centro de todo o processo educativo e o adulto um apoio para os seus interesses, ideias e experiências, contribuindo para o seu crescimento pessoal e autonomia.

➤ **O Caderno de Formação: Reflexões das Práticas de Ensino Supervisionada**

Todos os documentos acima referidos contribuíram para as minhas aprendizagens no que respeita a interação adulto-criança, no entanto, as reflexões sobre a prática que fui escrevendo ao longo do estágio, contribuíram ainda mais para perceber a grande importância destas interações e, principalmente, para refletir sobre a minha ação com as crianças (tanto na valência de creche como de jardim de infância) e, assim, melhorá-la.

“Hoje foi o primeiro dia de observação participante na instituição Nossa Senhora da Piedade, mais precisamente na sala dos 12 meses da Educadora Eva Leal e das Auxiliares Alexandra e Paula.

Como ainda não tinham chegado todos os meninos foi mais fácil, para além de ir sabendo os seus nomes, de começar a interagir com eles. Tentei inicialmente que fosse da iniciativa deles aproximarem-se primeiro de mim, pois como era uma pessoa estranha, poderiam sentir-se pouco à vontade com a minha presença. Por isso, sentei-me no chão para me permitir estar à altura deles e apenas observei o que se passava à minha volta.

O Afonso foi a primeira criança a chegar-se perto de mim, trazendo-me vários brinquedos que estavam espalhados pela sala. Depois sentou-se ao pé de mim com um livro cujas imagens eram animais do mar, como por exemplo a tartaruga e disse-lhe “Oh! Olha uma tartaruga, que bonita!” (apontado para a imagem ao mesmo tempo), em seguida, sem apontar perguntei-lhe “Onde está a tartaruga Afonso?”, ao que ele aponta seguidamente. Depois sem dizer o nome de um animal e apontar, perguntei-lhe onde estava a estrela-do-mar e ele conseguiu apontar olhando para mim seguidamente, com o intuito de, através da minha expressão confirmasse que ele sabia a resposta.

Depois desta interação com o Afonso, houve mais curiosidade por parte de outros meninos de interagirem comigo, apenas uma menina não o quis, pois para além de estar numa fase de adaptação, é bastante compreensível que a minha presença fosse dificultar ainda mais este processo. Cada criança tem o seu ritmo de adaptação e, embora não seja somente ela que se encontra nesta fase, porque entraram mais meninos para a sala da Educadora Eva este semestre, as crianças são diferentes umas das outras e podem-se relacionar com mais ou menos facilidade na presença de pessoas novas.” (excerto retirado de uma reflexão de creche – [Anexo 10])

Este exemplo descreve as minhas primeiras interações com as crianças da sala de creche. Foi um momento muito interessante porque tentei ser o menos invasiva possível, ou seja, em vez de ser eu a procurar as crianças que estavam na sala, sentei-me no chão (para estar ao seu nível), à espera que fossem elas a irem ter comigo, ao mesmo tempo que as observava a brincar com os outros adultos da sala e com os brinquedos.

“Perguntei a cada menino a sua novidade, procurando ter sempre o cuidado de dar o tempo que a criança necessitasse para pensar e responder com calma. “As crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para ouvir e para falar com ela” (Inês Sim-Sim, 2008, pág. 27). Ou seja, sendo o adulto um modelo importante para o desenvolvimento da linguagem da criança, é fundamental que exista interação comunicativa entre o adulto e as crianças, seja em individual como em grupo. A criança, através do diálogo, vai-se apropriando de novo léxico e das regras de estrutura e uso da língua. “É importante que o educador tenha consciência de que é um modelo, de que há muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez ditas pelo educador, que há regras de estrutura e uso da língua que são sedimentadas na sala de jardim-de-infância” (Inês Sim-Sim, 2008, pág. 27).” (exemplo de excerto retirado de uma reflexão de jardim-de-infância – [Anexo 11])

Este excerto reporta a importância do papel do adulto, que deverá ser um modelo. Neste caso fala do desenvolvimento da linguagem, no entanto, é um modelo a todos os níveis. Este pensamento esteve sempre presente na minha prática, as crianças desenvolvem-se através da imitação e das experiências que vão tendo ao longo da sua vida, da observação das ações dos adultos em quem confiam.

“Neste tempo de acolhimento sinto que é um momento que me permite intensificar as relações com cada menino, pois tenho oportunidade de ir interagindo com cada um ao longo deste, participando nas suas brincadeiras ativamente. É muito importante nesta faixa etária que os adultos abracem, segurem e brinquem com os bebés para estabelecer um ambiente seguro e encorajador para promover a exploração do que as rodeia.” (exemplo de excerto retirado de uma reflexão de creche – [Anexo 12])

Durante o meu estágio fui valorizando cada vez mais todos os tempos pertencentes à rotina diária, o acolhimento, a higiene e a alimentação, que me possibilitaram intensificar as relações com cada criança, interagindo com elas, entrando nas suas brincadeiras, o que me ajudava a conhecê-los melhor.

Distinguem-se entre educadores que encaram os cuidados corporais como algo desagradável ou penoso e aqueles que têm prazer na interação com eles durante

os cuidados corporais. Quando os educadores compreendem o impacto destas interações com as crianças, dão uma mais atenção à criança a quem estão a mudar a fralda, ou a vestir, lavar ou dar assistência na casa de banho. Eles sabem que o interesse genuíno pela criança fortalece o elo de ligação entre si e a criança bem como os sentimentos de confiança e de segurança por parte da criança (Post, 2007, pág.235).

“Fazendo um balanço das minhas seis semanas, diria que nem sempre fui a mesma, porque na minha opinião fui evoluindo através da prática, dos conselhos que fui tendo ao longo dos dias. Foi isso, e também com o progredir da minha relação com as crianças onde, ao contrário do semestre passado que não consegui estabelecer interação de igual forma com todas as crianças (não por que não quisesse mas sim porque algumas procuravam-me mais que outras, devido à sua personalidade) neste consegui interagir com todas, somente não consegui com o Pedro F. porque é uma criança que faz muitas otites e isso condiciona a sua ida à instituição ficando, por vezes, muitas semanas sem ir, como aconteceu durante estas seis semanas de estágio onde só tive oportunidade de estar com ele cerca de uma semana (em dias alternados).

De facto, foi também através da evolução da minha interação com as crianças, que as atividades foram evoluindo ao longo dos dias, em que promoveu nas crianças mais segurança e motivação, perto de mim, potenciando assim a realização de atividades mais significantes. É lógico que a confiança que eles tiveram em mim não é a mesma que eles já têm com os adultos que os acompanham desde o berçário, o que é perfeitamente normal visto que estive somente cerca de dois meses com eles, mas no entanto, penso que consegui estabelecer uma relação com todos, aproveitando todos os momentos com eles, principalmente quando estava com cada um individualmente (acolhimento, higiene, alimentação ou outra atividade individual) aí permitiu-me dar uma atenção mais centrada em cada um.” (exemplo de excerto retirado de uma reflexão de creche – [Anexo 13])

Neste excerto, retirado do meu último relatório da creche, refleti sobre a evolução da minha relação com as crianças que potencializou a planificação de atividades cada mais direcionadas para cada criança e para o grupo, pois ao longo do tempo fui conhecendo os seus interesses e necessidades. Também falei que não foi possível interagir com todas da mesma forma pois, cada criança é uma criança, umas são mais autónomas que outras, outras frequentavam menos a instituição, e por isso não é de todo possível sermos iguais para todas as crianças. O importante é procurar essas crianças mais autónomas, não no sentido de intervir nas suas atividades, de as tornar mais dependentes, mas sim de garantir que a criança se sinta apoiada e segura na realização das suas atividades, de que tem adultos na sala junto dela sempre que precisar de ajuda.

Ao longo do dia as crianças e os adultos iniciam experiências de aprendizagem activa baseada nos talentos e nos interesses das crianças. Mesmo durante as experiências iniciadas pelas crianças, estas fazem escolhas e tomam decisões sobre os materiais e

os resultados. Os adultos tornam notada a sua presença quando se juntam às crianças como companheiros, genuinamente interessados e comprometidos em observar, ouvir, conversar e trabalhar com elas; quando encorajam as crianças a resolver os problemas que surgem ao longo do dia; e quando apoiam todo esse processo (Hohmann, 2011, pág.72).

“Esta semana foi uma semana, na minha opinião, onde evolui bastante em termos de interação com as crianças e também em relação ao desenvolvimento das atividades. Penso que já vou conseguindo falar com o grande grupo, através do diálogo de temas que lhes suscitam muito interesse e também através de outras estratégias, como imagens ou fantoches. Outro fator importante, é a minha relação com as crianças, que tem vindo a evoluir bastante e também o facto de já me verem como um adulto pertencente ao grupo” (exemplo de excerto retirado de uma reflexão de jardim-de-infância – [Anexo 14])

Durante o meu estágio em jardim-de-infância, nem sempre foi fácil para mim interagir com as crianças, principalmente ao nível do grande grupo. Contudo, fui conseguindo desenvolver positivamente essa minha dificuldade, tomando consciência que a figura central de todo o processo educativo era a criança e não o adulto, dando-lhe o poder total de ser ela a tomar a iniciativa dos temas de conversa, de planeamento do seu dia, consoante os seus interesses e necessidades. Ou seja, aprendi que o papel do adulto é o de apoiante, de forma a procurar que as crianças desenvolvam atividades, não só do seu interesse, mas também adequadas a si, permitindo que se sinta num ambiente educativo seguro e evitando momentos de frustração.

Creemos que um clima de apoio serve bem as características e necessidades das crianças pequenas. Estas florescem em contextos de aprendizagem pela acção, precisamente por causa do clima de apoio; este permite que elas se centrem nos seus interesses e nas suas iniciativas, experimentem as suas ideias, falem das suas acções e resolvam problemas próprios à sua idade de formas adaptadas à sua idade (Hohmann, 2011, pág.72).

Conclusão

Um educador de infância é alguém que está em constante aprendizagem, consoante o grupo com quem interage no seu dia-a-dia, desde as crianças até aos membros da instituição e famílias. É um observador, alguém que reflete sobre as suas ações para as melhorar ao longo do tempo, de forma a promover o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. “A observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo”(ME, 1997, pág.25).

Durante o estágio na instituição Nossa Senhora da Piedade, as minhas aprendizagens foram constantes, não só através da prática, mas com as reflexões que fui realizando no caderno de formação, e também com as educadoras cooperantes, Eva Leal e Anabela Ramos, bem como a orientadora de estágio Fátima Godinho. O facto de ter havido estas trocas de experiências e saberes permitiu-me ter um olhar mais crítico e mais cuidado sobre a minha ação, principalmente ao nível da dimensão profissional, social e ética, mas também da dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

No que respeita a dimensão Profissional, Social e Ética, aprendi esta dimensão é das mais importantes para a construção da identidade do educador, sendo uma base para as restantes dimensões profissionais. Esta fomenta o desenvolvimento da autonomia da criança e da sua inserção na sociedade onde vive, bem como promove o seu bem-estar e identidade individual e cultural.

Na dimensão de desenvolvimento do ensino e aprendizagem, destaco a importância da promoção de aprendizagens significativas, promovendo o desenvolvimento de competências nas crianças, em cooperação com diferentes membros: outras crianças, a família e a equipa educativa. “A educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas potencialidades e progressos” (ME, 1997, pág. 18). Para tal, enquanto estagiária, planifiquei e avaliei as minhas ações educativas para assim ir melhorando, progressivamente, e arrançando estratégias que

se adequassem melhor a cada criança e ao grupo, potenciando simultaneamente o meu desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento (ME, 1997, pág.27).

As interações adulto-criança foram muito valorizadas por mim ao longo de todo o estágio. Aprendi que a qualidade destas interações residem em ser sensível à experiência das crianças para, posteriormente, permitir que sejam elas o centro de todo o processo de aprendizagem. O educador surge, então, como um elemento do grupo, atento, apoiante e, ao mesmo tempo, desafiador dos interesses e necessidades das crianças. Considero, por isso, que existem três características imprescindíveis para que esta interação seja rica, características estas das quais me baseei durante todo o meu estágio, sensibilidade (aos sentimentos e bem-estar das crianças), estimulação (perante as aprendizagens e conteúdos das intervenções) e autonomia (para a criança experienciar, escolher atividades, dar opiniões, expressar ideias).

Em conclusão, aprendi que a aprendizagem de interação educativa necessita de tempo de aprendizagem e, para além disso, é necessário dar às crianças uma variedade de materiais para elas manipularem, preparar o espaço e o tempo para as crianças utilizarem esses mesmos materiais, procurar perceber as intencionalidades das crianças, através da atenção ao seu pensamento e encorajando-as a levar avante as suas ideias o mais autonomamente possível; e requer um ambiente de colaboração e de apoio, para garantir a criação de ocasiões de desenvolvimento profissional, através da reflexão crítica. “O trabalho em equipa é um processo interactivo. Ao trabalhar numa equipa os adultos utilizam muitos dos mesmos princípios curriculares e das mesmas estratégias que usam quando trabalham com crianças. No seu melhor, o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohmann, 2011, pág.130).

No final da Prática de Ensino Supervisionada I e II, apesar de ter feito muitas aprendizagens significativas, sei que tenho ainda um longo percurso profissional que

me irá permitir evoluir ainda mais. Tenho consciência de, que apesar de ter aprofundado as questões das interações adulto-criança este caminho não se esgotou. Cada grupo é um grupo e cada criança é uma criança com a sua cultura social (da sociedade onde vive) mas também familiar, ou seja, com interesses e necessidades diferentes, pelo que terei sempre a preocupação de observar e analisar estas interações.

Outra grande aprendizagem que fiz e que orientará o meu futuro enquanto pessoa e profissional diz respeito às interações adulto-adulto. Ao longo do estágio foi evidente que o trabalho em equipa educativa da sala e até mesmo institucional, é fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem seja ainda mais rico, pelo que deve ser valorizado.

O meu percurso de formação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar poderá ter terminado com a elaboração deste relatório. No entanto, sinto que o meu percurso de formação profissional nunca se esgotará, pois sinto-me motivada para continuar a aprender ao longo de toda a minha vida pessoal e profissional.

Bibliografia

- BERTRAM, T. & PASCAL, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BRAZELTON, T. (2007). *O grande livro da criança: o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos* (10ª Edição). Lisboa: Editorial Presença.
- CORDEIRO, M. (2010). *O grande livro do bebé: O Primeiro Ano de Vida* (6ª Edição). Lisboa: A Esfera dos livros.
- CORDEIRO, M. (2010). *O livro da criança: Do 1 aos 5 anos* (5ª Edição). Lisboa: A Esfera dos livros.
- FORMOSINHO; J. (org.) (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (3ª Edição). Porto: Porto Editora.
- HOHMANN, M. & WEIKART, D. (2011). *Educar a Criança* (6ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KATZ, L. & Ruivo, J. & Silva, M. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- LEAVERS, F. (1996). *Na exploration of the concept of involvement as an indicator for quality in Early Childhood Education*. Dundee: Scottish Consultative Council on the Curriculum.
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Rio Tinto: Edições ASA.
- LOPES, S. (2011). *Retratos da arte na educação*. Porto: Rés-editora.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Col. Educação Pré-Escolar, n.º 1.DEP-GEDEPE..* Lisboa: Ministério da Educação.
- NOVO, R. (2009). *A aprendizagem da interação adulto-criança: um estudo de caso multicontexto*. Dissertação de doutoramento,

Universidade do Minho, Braga, Portugal. Disponível:
<http://hdl.handle.net/10198/5195>

- POST, J. & HOHMANN, M. (2007). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (3ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ROGERS, C. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Nova York: McMillan-Merrill.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*, Textos de apoio para Educadores e Professores. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Webgrafia

- <http://educacaodeinfancia.com/o-movimento-da-escola-moderna/>
(informação retirada no dia 1/6/2012 pelas 22h15)

Legislação

- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto.
- Lei Quadro da Educação Pré-Escolar - Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro.

ANEXOS

