

Mestrado em Educação Pré-Escolar – 2º Ciclo

Ano letivo 2011/2012

**Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar: a transição do  
Pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico**

Sara Vidinha Cruz Santos

**Orientadora:** Maria de Fátima Godinho

“... o papel do professor mantém-se essencial mas muito difícil de aferir: consiste basicamente em despertar a curiosidade da criança e estimular-lhe o espírito de investigação. Isto é conseguido através do encorajamento da criança para coloque os seus problemas, e nunca através de imposições de problemas mas para resolver ou do “imaginar” de soluções.”

Jean Piaget, citado em Banet (1976, p. 7)

## **Agradecimentos**

Os agradecimentos são muitos, uma vez que pude contar com o apoio de pessoas que sempre estiveram disponíveis para mim. Os primeiros agradecimentos vão para a Professora Fátima Godinho, isto porque me acompanhou ao longo da minha prática, estando sempre disponível.

Às educadoras cooperantes, Carmo Mósca, Carla Gato e Margarida Miranda, e à coordenadora pedagógica da instituição, Fátima Cavas, por me terem acompanhado na minha prática, com quem aprendi imenso.

Às crianças do grupo de creche e de jardim de infância por me terem acolhido tão bem, sendo carinhosas e sempre dispostas a aprender mais.

Também tenho muito que agradecer a três pessoas que também sempre me apoiaram, ouviram e ajudaram. Estes são as minhas duas amigas, Carla Marmelo e Patrícia Flor, e o meu namorado, João Martins, que sempre acreditaram em mim.

Por fim, e não menos importante, um grande obrigado à minha família por sempre confiarem em mim e por me terem dado esta oportunidade de seguir o que realmente gosto de fazer.

Um grande obrigado a todos!

## Resumo

### **Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar: a transição do Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico**

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e tem como temática «A transição do pré-escolar para o 1º Ciclo».

Com este pretendi compreender como se processa a transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico e qual o papel do educador neste processo. Procurei também demonstrar o quanto é importante existir continuidade e articulação entre estas duas etapas do processo educativo.

A fundamentação teórica do tema centrou-se na perspetiva ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, abordando o conceito de transição ecológica.

Ao longo deste relatório também fiz uma descrição e reflexão da minha prática, tornando visível o processo de construção da minha profissinalidade enquanto futura educadora. Enquadrando-me numa metodologia de investigação-ação, serão abordados alguns instrumentos que suportaram a minha ação educativa.

**Palavras-chave:** educação pré-escolar, continuidade, transição ecológica, adaptação, articulação.

## **Abstract**

### **Supervised Practice in Pre School Education: transition from Preschool to the 1<sup>st</sup> Primary School**

This report was compiled in the context of the curricular unit "Teaching Practices" of the degree of Pre School Education and its theme is "The transition of Pre School to the 1<sup>st</sup> Primary School"

With this report I intended to understand how is made the educational transition from pre-school to the 1<sup>o</sup> cycle of basic teaching and the role of the educator in this process. I've also tried to demonstrate the importance of continuity between these two stages of the educational process and how they interact with one another. Thus, proving that this synchronization between these two processes promotes a good adaptation to the new environment.

The theoretical bases of this theme are focused on the ecological perspective of the human development according to Bronfenbrenner, approaching the concept of ecological transition.

In the length of this report, I've also included a description and reflection on my practice, with the support of some of the instruments that supported me. These are fit under the section of Methodology of Action-Research.

**Key Words:** pre school education, continuity, ecological transition, adaptation, articulation.

## **Siglas e Abreviaturas**

### **Siglas:**

- COR – Registo de Observações da Criança
- IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social
- M E – Ministério da Educação
- OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PES – Prática de Ensino Supervisionada
- PES I - Prática de Ensino Supervisionada em Creche e Jardim de Infância I
- PES II - Prática de Ensino Supervisionada em Creche e Jardim de Infância II
- PIP – Perfil de Implementação do Programa de High Scope
- PQA – Avaliação da Qualidade do Programa de High Scope

### **Abreviaturas:**

- C. F. – Caderno de Formação

## Índice Geral

Introdução.....	9
Parte I: Enquadramento teórico do tema.....	12
1. A transição na educação pré-escolar.....	13
1.1. Transição: Metas de Aprendizagem .....	18
2. Transição numa perspetiva ecológica.....	20
3. A transição: as perspetivas portuguesa - <i>OCEPE</i> / perspetiva australiana - <i>Currículo da Austrália</i> .....	22
Parte II: A Prática de ensino supervisionada em creche e Jardim de infância ...	26
1. Caracterização da instituição.....	27
2. Caracterização dos grupos da prática supervisionada.....	32
2.1. O grupo de Creche .....	32
2.2. O grupo de Jardim de Infância .....	41
3. Conceção da ação educativa.....	50
3.1. Fundamentos da ação educativa .....	50
3.2. Organização dos espaços e materiais .....	55
3.2.1. A sala de Creche .....	57
3.2.2. A sala de Jardim de Infância .....	59
3.3. Organização do tempo e do grupo .....	63
3.3.1. O grupo de Creche .....	65
3.3.2. O grupo de Jardim de Infância .....	68
3.4. A relevância da organização do cenário educativo na transição para o 1º ciclo do Ensino Básico.....	70
3.5. Os parceiros educativos .....	73
4. Observação, planeamento e avaliação no contexto educativo.....	75

4.1. A sala de Creche.....	75
4.2. A sala de Jardim de Infância .....	77
4.3. Dimensão investigativa da PES: construção da profissionalidade.....	79
4.3.1. PQA e PIP.....	79
Reflexão sobre os resultados obtidos: .....	84
4.3.2. Entrevista às crianças: a transição na perspetiva das crianças.....	85
5. Trabalho de projeto: envolvimento e contributo das crianças na resolução de problemas.....	87
Considerações Finais.....	92
Referências bibliográficas.....	95

### **Índice de Tabelas**

Tabela 1: Grupo de creche.....	32
Tabela 2: Grupo de jardim de infância.....	40
Tabela 3: Rotina diária da sala de creche.....	64

### **Índice de Anexos**

Anexo 1 – Questionários realizados à coordenadora da instituição, à educadora cooperante e ao grupo de jardim de infância
Anexo 2 – Planificações semanais e diárias
Anexo 3 – Planta e fotografias das salas de creche e jardim de infância
Anexo 4 – Fotografias das salas de creche e jardim de infância
Anexo 5 – Fotografias do projeto sobre as plantas realizado com o grupo de jardim de infância
Anexo 6 – Enunciados dos documentos PQA e PIP
Anexo 7– Dados da aplicação dos documentos PQA e PIP



## Introdução

O presente relatório foi realizado ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em Creche e Jardim de infância I e II (PES). Esta ocorreu na Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora, Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Para este trabalho foram importantes três unidades curriculares, sendo estas a Pedagogia da Psicologia da Aprendizagem da Criança, Educação de Infância dos 0 aos 6 anos e Seminários de Acompanhamento de Prática de Ensino Supervisionada em Creche e Jardim de infância.

Estas deram-me a conhecer instrumentos muito importantes para a prática em educação pré-escolar e permitiram a partilha de conhecimentos. Deste modo, foram importantes suportes para a minha prática ajudando-me a atingir os objetivos da PES, ajudaram-me na caracterização e na organização do ambiente de creche e jardim de infância no qual intervimos. Mas também na integração dos diferentes saberes sobre as características e necessidades das crianças da faixa etária dos 4 meses aos 6 anos de idade.

Ainda suportaram o meu desenvolvimento ao nível das diferentes componentes do educador em creche e jardim de infância desde o trabalho com as crianças, família e comunidade, desenvolvendo competências de intervenção desde observação, planificação, ação e avaliação. Além disso permitiram desenvolver e integrar gradualmente a dimensão cívica e formativa das funções do educador, tendo em conta as exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas.

O que conseqüentemente me levou a desenvolver competências reflexivas sobre as práticas e experiências vividas. Neste sentido permitiu a utilização de diferentes instrumentos que apoiaram o meu desenvolvimento ao nível das competências de investigação de conhecimento e de transformação de contextos.

Foi a partir destes conhecimentos e do contexto de intervenção que defini o tema do relatório, sendo este “A transição do pré-escolar para o 1º ciclo”. Esta opção deveu-se também ao facto do grupo de Jardim de infância, em que desenvolvi a PES, ter idades compreendidas entre os cinco e seis anos de idade, transitariam no ano seguinte para o 1º ciclo do ensino básico.

Ao longo da minha prática compreendi o quanto é importante que esta questão seja abordada e valorizada, uma vez que o processo de transição é algo delicado para as crianças, porque é caracterizado pela mudança para um novo ambiente. Este é totalmente desconhecido, com novas regras e novos contextos de aprendizagem. Neste sentido será importante compreender como é vivida a questão da transição na instituição e qual o papel do educador e do professor neste processo, devido ao facto destes contribuírem para que a criança faça uma transição com sucesso.

Como ainda intervim num grupo de creche que estava pela primeira vez na instituição, ou seja, as crianças estavam a realizar a transição do ambiente familiar para a instituição, este facto fez-me refletir sobre as diferentes transições que se realizam na educação de infância. Neste sentido, apesar do enfoque do relatório ser dado à transição para o 1º ciclo, também abordarei a questão da transição do ambiente familiar para a instituição.

A reflexão-ação foi uma constante ao longo do meu percurso enquanto aluna estagiária, bem como a metodologia de investigação-ação. Isto porque é necessário que os educadores se assumam como profissionais reflexivos e críticos. Neste sentido tive como base da minha prática a observação e a reflexão, o que me permitiu desenvolver conhecimentos que me ajudaram na construção da minha profissionalidade enquanto futura educadora. Estes conhecimentos reportaram-se essencialmente às crianças (através de observações e do caderno de formação) e às práticas das educadoras cooperantes (através do diálogo e reflexão cooperada com estas).

A estrutura do presente relatório está dividida em duas partes. A primeira diz respeito ao enquadramento teórico do tema e a segunda à prática realizada em creche e jardim de infância.

Na primeira parte, enquadramento teórico do tema, irei debruçar-me sobre a educação pré-escolar em Portugal abordando a evolução da questão da transição nesta. Também irei referir-me à transição ecológica de Bronfenbrenner e irei comparar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (M E, 2007) com o recente currículo da Austrália, *The Early Years Learning Framework for Australia* (Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations for the Council of Australian Governments, 2009), relativamente à questão da transição para

demonstrar que já existe uma maior consciencialização e conhecimento do que implica os momentos de transição no percurso educativo.

A segunda parte, denominada por prática de ensino supervisionada em creche e jardim de infância, está dividida em cinco capítulos. O primeiro diz respeito à caracterização da instituição, o segundo à caracterização dos grupos da prática supervisionada, o terceiro à conceção da ação educativa, o quarto à observação, planificação e avaliação no contexto educativo e o quinto ao projeto desenvolvido com o grupo de jardim de infância.

O relatório será concluído com as considerações finais e com a bibliografia que serviu de suporte à sua realização.

## **Parte I: Enquadramento teórico do tema**

## 1. A transição na educação pré-escolar

A educação pré-escolar é muito importante, uma vez que promove o desenvolvimento das crianças a todos os níveis. Esta é “... *como um processo que deve partir do que as crianças já sabem...*” (M E, 2007, p. 87). Como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o percurso educativo que é desenvolvido na educação pré-escolar é caracterizado pela progressão e diferenciação das experiências de aprendizagem. Por isso procura partir do que as crianças já sabem e progressivamente as levam a envolverem-se em atividades cada vez mais exigentes. Assim promove o desenvolvimento das suas capacidades e competências de uma forma gradual e progressiva.

Na educação pré-escolar existem dois momentos marcantes que são o início da educação pré-escolar e a transição para o 1º ciclo do ensino básico. Estes são ambos caracterizados pela existência de uma mudança para um novo ambiente. Aqui o educador tem um papel muito importante, ajudando as crianças a fazer a transição e a adaptação ao novo ambiente. Mas o professor também terá um importante papel na transição para o 1º ciclo do ensino básico. Ao longo do meu trabalho darei especial atenção a esta transição uma vez que estive com um grupo de 5 a 6 anos de idade em jardim de infância.

Quando se fala em transição não se pode esquecer que o processo educativo é caracterizado pela continuidade. Isto porque com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) – artigo nº 5 a educação pré-escolar passou a ser considerada como parte integrante do sistema educativo. O artigo nº 5 demonstra-o no ponto 3 quando afirma que “*A educação pré-escolar destina-se às crianças a partir dos três anos até à idade de entrada no ensino básico.*”. Mas também se pode observar na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97) – artigo nº 2 em que é afirmado que “*A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família...*”. Com esta lei a educação pré-escolar passou a ser reconhecida como sendo importante para a promoção do sucesso educativo da criança.

Uma vez que o processo educativo tem início na educação pré-escolar, devem-se ter em conta as características do grupo no começo desta, bem como as de cada

criança. Isto é, deve-se ter em conta as suas origens sociais e culturais, os seus percursos e características próprias. Neste sentido, é importante observar os comportamentos de cada uma na presença de um ou mais adultos que não conhecem, uma vez que se estão a adaptar a um novo ambiente e a novas pessoas. Por isso *“a diversidade de situações e a variedade de reacções das crianças que iniciam a educação pré-escolar exigem uma grande atenção, flexibilidade e receptividade por parte do educador para encontrar as respostas mais adequadas.”* (M E, 2007, p. 88).

Também é importante o contacto e o diálogo com as famílias para se conhecer e compreender cada uma das crianças. Só desta forma se pode ajudá-las a adaptarem-se ao novo ambiente e ao grupo. Esta comunicação que se estabelece com os pais *“... é essencial para facilitar a entrada para a educação pré-escolar, para o desenrolar do processo educativo e também para que os pais tenham um papel no momento da transição.”* (M E, 2007, p. 89) Isto porque os pais poderão ajudar, no caso de se verificarem dificuldades por parte destas na sua adaptação. Além da relação do educador com a família ser muito benéfica para a criança também é importante para os pais. Isto porque o educador poderá compreender as suas preocupações e sentimentos em relação ao momento de separação da criança. Através desta relação ficarão a conhecer o ambiente educativo e os progressos dos seus filhos ao nível do desenvolvimento e aprendizagem.

Segundo as OCEPE, para facilitar a transição do ambiente familiar para o ambiente da instituição pode-se utilizar diferentes estratégias como, por exemplo, permitir que as crianças tragam de casa um objeto e fiquem com ele durante o dia. Ou mesmo que um familiar possa estar algum tempo durante o dia na sala, de acordo com a sua disponibilidade.

De acordo com as OCEPE, neste processo as crianças mais velhas também poderão ajudar acolhendo os mais novos, sendo necessário planear esses momentos de acolhimento com estes, uma vez que para eles será uma situação de aprendizagem.

O segundo momento marcante da educação pré-escolar é a transição desta para o 1º ciclo do ensino básico, sendo um contexto de educação diferente quanto aos anos de frequência e ao ambiente. Neste sentido *“a changement de l’institution scolaire dans ses finalités, ses valeurs et ses exigences”* (Zazzo, citado em Rodrigues, 2005, p.

12)), ou seja, a mudança para um novo ambiente educativo leva a iniciar por parte da criança um processo de adaptação a novas regras e a diferentes exigências.

Como é referido nas OCEPE, algumas das dificuldades que se sentem nesta transição são devido ao facto dos profissionais de ambas as etapas do sistema educativo não conhecerem as características da educação pré-escolar ou do 1º ciclo do ensino básico. Mas também é devido ao desconhecimento dos fatores que poderiam facilitar a transição entre elas. Para isso é muito importante que haja uma boa relação entre os profissionais, o que irá permitir o conhecimento do trabalho desenvolvido tanto na educação pré-escolar como no 1º ciclo do ensino básico. Ainda permitirá a análise e a discussão das diferentes propostas curriculares para cada ciclo. O que irá facilitar a realização da transição por parte das crianças.

Segundo as OCEPE, se os educadores e professores do 1º ciclo lerem os princípios e as orientações tanto das OCEPE como do programa do 1º ciclo do ensino básico compreenderão que são muito semelhantes. Um dos princípios que têm em comum refere-se à valorização e ao respeito pelas vivências das crianças, bem como dos seus saberes, interesses, necessidades e cultura de origem. Isto para se adequar os conteúdos a abordar e partir do que já sabem para que, desta forma, as crianças desenvolvam aprendizagens significativas:

As aprendizagens significativas relacionam-se com as vivências efectivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam. São igualmente significativos os saberes que correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança. Isto pressupõe que a cultura de origem de cada aluno é determinante para que os conteúdos programáticos possam gerar novas significações. (M E, 1998, p. 29)

Outro exemplo é o princípio que se refere à promoção da vivência da vida democrática, isto porque ambos procuram promover o desenvolvimento das crianças enquanto futuros cidadãos e membros de uma sociedade.

As aprendizagens socializadoras garantem a formação moral e crítica na apropriação dos saberes e no desenvolvimento das concepções científicas. As formas de organização do trabalho escolar contribuem para o exercício das trocas culturais, da circulação partilhada da informação e da criação de hábitos de interajuda em todas as actividades educativas. Os métodos e as técnicas a utilizar no processo de aprendizagem hão-de, por conseguinte, reproduzir as formas de autonomia e de solidariedade que a educação democrática exige. (M E, 1998, p. 30)

Só com o conhecimento por parte dos profissionais de ambas as etapas do percurso educativo é garantida a continuidade educativa entre estas, bem como a boa transição das crianças, uma vez que têm conhecimento das aprendizagens realizadas tendo em conta o ritmo de aprendizagem de cada criança.

Neste sentido, para promover a continuidade entre as diferentes etapas do percurso educativo, os países da União Europeia encontraram diversas soluções. Em alguns países tentaram intervir ao nível das estruturas como, por exemplo, a integração de salas de jardim de infância na escola, sendo o caso da Holanda e da Dinamarca. Na França também foi incluído no mesmo ciclo a pré-primária e o primeiro ano da escola. Outros países, como a Bélgica, atuaram ao nível do currículo para que se assegurasse a continuidade dos conteúdos. Na Alemanha foi dada especial atenção à continuidade das estratégias e dos métodos de trabalho centrados na atividade lúdica e na Espanha, por exemplo, procurou-se uma maior colaboração com as famílias.

Relativamente ao nosso país foram igualmente tomadas medidas. De entre todas destacou-se: a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, que estabeleceu a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica, a publicação das OCEPE, a entrada em vigor do novo sistema de gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico, do qual surgiram o agrupamento destes estabelecimentos e a existência de um projeto educativo comum, assim como a representação dos diferentes níveis educativos na gestão de atividades e dos recursos.

Pode-se dizer que

O papel da educação pré-escolar é o de contribuir para o desenvolvimento da criança tanto no plano da sua individualidade como no plano da socialização e no plano de uma intervenção mais específica, preparar a sua integração na escola. Por seu lado, a escola deve assegurar a individualização das aquisições regulando a progressão da criança de modo a evitar dificuldades ou no limite o seu insucesso. (Rodrigues, 2005, p. 21)

Só deste modo é que se poderá evitar que a criança tenha dificuldades ou mesmo o seu insucesso. Assim é igualmente garantida a complementaridade entre a ação da educação pré-escolar e a do 1º ciclo do ensino básico.

Desta forma, segundo as OCEPE, para que se possa promover o sucesso educativo, contribuindo para uma boa transição, é necessário a existência de



referências sobre as expectativas sociais quanto ao que se espera da criança num determinado momento do seu desenvolvimento. Neste sentido, como se refere nas OCEPE, há três tipos de condições que promovem o sucesso da criança no 1º ciclo. Estas são as que se referem ao comportamento da criança no grupo, as que dizem respeito às aquisições necessárias para a aprendizagem formal da leitura, escrita e matemática e as que se referem às atitudes.

De acordo com as OCEPE, no que diz respeito ao comportamento, a criança já deverá conseguir integrar-se no dia-a-dia do grupo, ou seja, aceitar e seguir as regras de convivência e de vida social, tendo uma participação ativa na organização do grupo e sabendo escutar e esperar pela sua vez de falar. Mas também deverá ser capaz de seguir as orientações e ordens e tomar iniciativa sem perturbar, sendo capaz de finalizar as suas tarefas.

No que se refere às aprendizagens, já deverão ser capazes, ao nível da linguagem oral e escrita, de compreender e comunicar oralmente, tendo consciência das diferentes funções da escrita e da correspondência entre o código oral e escrito. No que respeita ao domínio da matemática deverão ter adquirido as aprendizagens básicas e as noções de espaço, de tempo e de quantidade.

Ao nível das atitudes, a educação pré-escolar deverá ter promovido o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à escola, principalmente a curiosidade e o desejo de aprender. Estas atitudes facilitam a transição e a adaptação ao novo ambiente educativo. Mas deve-se ter sempre em conta que as competências sociais são influenciadas pelo meio social, por isso, *“o diálogo e a colaboração entre os educadores e professores do 1º ciclo facilitam a transição e uma atitude positiva da criança face à escolaridade obrigatória.”* (M E, 2007, p. 91).

Para promover uma boa transição é igualmente importante que se realizem projetos que envolvam educadores e professores do 1º ciclo. Isto porque promove a articulação entre as duas etapas do percurso educativo, o que possibilita às crianças conhecer e contactar com escolas. Mas também contribuirá para o conhecimento mútuo, por parte dos profissionais, do que se faz e das aprendizagens que se realizam na educação pré-escolar e no 1º ciclo. A articulação pode ser definida como *“todas as atividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre a*

*educação pré-escolar e o 1º CEB, sejam de actividades dentro ou fora dele, com a participação ou não de um adulto.” (Serra citado em Bravo, 2010, p. 26)*

Em suma, no processo de transição deve-se ter em conta os pais como parceiros, tendo um papel importante nas atitudes das crianças face à escola e no acompanhamento da transição. Aqui os educadores e os professores também têm um papel importante porque deverão facilitar essa transição através do diálogo e articulação entre ambas as etapas do sistema educativo. Só assim se poderá promover uma boa transição e adaptação da criança.

### **1.1. Transição: Metas de Aprendizagem**

O Ministério da Educação, ao criar metas de aprendizagem para as diferentes áreas e disciplinas dos três ciclos do ensino básico, compreendeu que também seria necessário definir as aprendizagens que as crianças deverão ter realizado no final da educação pré-escolar. Isto porque esta *“... é já frequentada por cerca de 90% das crianças, no ano anterior ao ingresso na escolaridade básica, mas que não tem carácter obrigatório, nem abrange todas as crianças a partir dos 3 anos, pareceu desejável enunciar apenas metas finais ...”* (M E, 2010) Devido ao facto da educação pré-escolar ser considerada *“... a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida...”* na Lei – Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97) – artigo nº 2.

A criação das Metas de Aprendizagem tem como objetivo contribuir

... para esclarecer e explicitar as “condições favoráveis para o sucesso escolar” indicadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, facultando um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão de forma a que todas as crianças possam ter realizado essas aprendizagens antes de entrarem para o 1.º ciclo. (M E, 2010)

Neste sentido este documento também será um importante instrumento para os docentes do 1º ciclo do Ensino Básico. Isto porque, como está enunciado no Decreto-Lei nº 241/2001 no anexo nº 2, que diz respeito ao perfil específico do desenvolvimento profissional do professor do 1º ciclo do ensino básico, mais precisamente na parte dois que se refere à conceção do desenvolvimento do currículo, no ponto um, alínea e), o professor deverá promover *“...a integração de todas as*

*vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2º ciclo”.*

Desta forma os profissionais do 1º ciclo dão continuidade às aprendizagens que as crianças já realizaram, o que o torna um instrumento facilitador do diálogo entre educadores e professores do 1º ciclo, principalmente para os que recebem o primeiro ano porque terão que dar seguimento às aprendizagens realizadas. No caso das que não tenham frequentado a educação pré-escolar será necessário que alcancem as metas finais desta, para que realizem as aprendizagens que serão a base dos novos conhecimentos a desenvolver no 1º ciclo. Neste sentido, este documento é importante para o trabalho desenvolvido pelos docentes com as crianças.

No entanto, também é um suporte para o diálogo com os pais ou encarregados de educação, devido ao facto de lhes dar acesso a um conjunto de aprendizagens que são importantes para o progresso educativo e escolar das crianças. Deste modo, os pais ou encarregados de educação compreendem o que os seus filhos aprendem e devem saber no final da educação pré-escolar, permitindo que apoiem essas aprendizagens em situações informais do quotidiano.

Quanto à estrutura, as Metas de Aprendizagem encontram-se organizadas pelas diferentes áreas de conteúdo. A sua apresentação e organização interna contêm nas diferentes áreas os grandes domínios definidos para a educação básica e referem alguns conteúdos que estão menos destacados nas OCEPE. Isto para facilitar a continuidade entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico. Mas é importante não *“... esquecer que na prática dos jardins-de-infância se deve procurar uma construção articulada do saber, em que as áreas devem ser abordadas de uma forma globalizante e integrada.”* (M E, 2010).

Em suma, as Metas de Aprendizagem são um instrumento que promove o diálogo entre educadores e professores. Isto porque através destes os educadores partilham informações importantes sobre as competências e aprendizagens desenvolvidas pelas crianças. Desta forma os professores compreenderão o trabalho desenvolvido pelos educadores, o que conseqüentemente irá contribuir para uma boa transição das crianças.

## 2. Transição numa perspetiva ecológica

A educação pré-escolar é caracterizada por dois importantes momentos de transição, de casa para a instituição e desta para o 1º ciclo do ensino básico. Numa perspetiva ecológica a transição é definida como “...*mudanças de papel ou ambiente, que ocorrem durante toda a vida*” (Bronfenbrenner, 1996, p. 7).

Segundo Bronfenbrenner, as transições ecológicas são importantes para o desenvolvimento das crianças devido ao facto

“... de elas quase invariavelmente envolverem uma mudança de *papel*, isto é, das expectativas de comportamentos associados a determinadas posições na sociedade. Os papéis têm um poder mágico de alterar a maneira pela qual a pessoa é tratada, como ela age, o que ela faz, inclusive o que ela pensa e sente.” (Bronfenbrenner, 1996, p. 7)

De acordo com a teoria de Bronfenbrenner, para compreender o desenvolvimento deve-se ter em conta o ambiente ecológico em que a criança se encontra, ou seja, o ambiente onde ocorre o desenvolvimento. O ambiente ecológico é definido como um conjunto de estruturas interligadas e inter-relacionadas umas nas outras. Estas estruturas são o microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema.

Desta forma o desenvolvimento é resultante e influenciado pelas interações que ocorrem nos microsistemas, que são os cenários imediatos onde criança se integra e interage como, por exemplo, a família e o jardim-de-infância. As relações que existem entre os microsistemas formam mesossistemas que “... *inclui as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente (tais como, para uma criança, as relações em casa, na escola e com amigos da vizinhança...*” (Bronfenbrenner, 1996, p. 21). O desenvolvimento da criança também é influenciado pelos cenários nos quais não se encontra mas que influenciam os ambientes em que está integrada, denominando-se por exossistemas. Mas ainda existem estruturas que dizem respeito à cultura, aos sistemas de valores e à organização da sociedade que engloba os microsistemas, mesossistemas e exossistemas, denominando-se por macrosistemas.

De acordo com esta perspetiva quando se fala do desenvolvimento da criança temos de ter em conta os diferentes ambientes e as relações que existem entre estes. Só desta forma se promoverá o seu bom desenvolvimento, uma vez que o

compreendemos no seu todo. Neste sentido é importante o diálogo com os pais e familiares, porque este é o contexto imediato da criança. Este permitirá compreender as suas origens culturais e sociais. Deste modo, tem de existir diálogo entre os intervenientes no processo educativo, sendo estes as famílias, os educadores e os professores do 1º ciclo do ensino básico.

Assim pretende-se que exista um conhecimento holístico da criança relativamente ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Ou seja, os professores têm conhecimento do desenvolvimento da criança nos microsistemas da família e do jardim de infância, e a família tem conhecimento do microsistema da escola, deste modo poderão ajudar as crianças a realizar a transição com sucesso.

### **3. A transição: as perspectivas portuguesa - OCEPE / perspectiva australiana - *Currículo da Austrália***

Atualmente na educação pré-escolar tem existido uma maior preocupação relativamente às questões das transições que as crianças realizam nesta etapa do seu percurso educativo, como já foi referido. Um exemplo disso é o recente currículo australiano para a educação pré-escolar (The Early Years Learning Framework for Australia).

Este currículo abrange as crianças desde o seu nascimento até aos cinco anos de idade e tem como base da prática educativa a pedagogia da primeira infância que diz respeito à abordagem holística, vendo a criança como um todo, tendo em conta as suas origens sociais e culturais e as suas características individuais. *“They recognise the connections between children, families and communities and the importance of reciprocal relationships and partnerships for learning. They see learning as a social activity and value collaborative learning and community participation.”* (Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations for the Council of Australian Governments, 2009, p. 14). Ou seja, reconhecem a importância das relações com a família, a comunidade e entre as crianças, para o processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Deste modo vêm a aprendizagem como uma atividade social e colaborativa. É através das diferentes interações que as crianças vão construindo a sua própria identidade. Devido a isso o currículo apoia-se em três enfoques, sendo estes Pertencer, Ser e Tornar-se. Estes não se destinam apenas às crianças, mas também aos agentes educativos.

Pertencer, segundo o currículo, refere-se ao conhecimento de a quem e onde pertence a criança. Como é referido no currículo australiano, é importante que a criança saiba onde pertence para poder ser e tornar-se.

Segundo o mesmo documento, Ser está relacionado com a preparação do presente e do futuro, reconhecendo a importância do aqui e do agora na vida das crianças. Isto porque constroem e mantêm relações com os pares, interagem umas com as outras, enfrentam desafios no dia-a-dia e vivem experiências ricas de aprendizagem.

Tornar-se, como está referido no currículo, implica a construção da identidade, do conhecimento, das habilidades e das interações com os pares. Todos estes aspetos vão-se formando ao longo do tempo e por influência de várias situações, através das quais as crianças aprendem e crescem.

Além de se apoiar nestes três enfoques também valoriza muito o contacto com a natureza. Por isso os educadores promovem diversas aprendizagens sobre esta, bem como a compreensão e o respeito pela natureza.

A visão que este documento tem da criança e a importância que atribui à família e à comunidade no processo educativo são dois aspetos que têm correspondência com as OCEPE, uma vez que procura que as crianças tenham contacto com a comunidade e que as famílias se envolvam no processo educativo destas. Como se pode ver neste objetivo pedagógico das OCEPE (2007) *“Incentivar a participação das famílias no processo educativa e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.”* (p. 16). Isto porque a educação pré-escolar é complementar da ação educativa da família, por isso é necessário assegurar uma boa relação entre as famílias e os educadores. Assim dá-se uma resposta mais adequada às necessidades e interesses das crianças.

O currículo australiano na prática educativa atribui muita importância à continuidade da aprendizagem e às transições. Por isso vê a transição de casa para a instituição, entre instituições e da instituição de infância para a escola como oportunidades desafiadoras.

Children, families and early childhood educators all contribute to successful transitions between settings. In partnership with families, early childhood educators ensure that children have an active role in preparing for transitions. They assist children to understand the traditions, routines and practices of the settings to which they are moving and to feel comfortable with the process of change. (Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations for the Council of Australian Governments, 2009, p. 16)

Ou seja, considera que as crianças, as famílias, o educador e ou o professor contribuem para o sucesso das transições, reconhecendo que os educadores em parceria com a família ajudam a criança a compreender as transições, rotinas e práticas, permitindo que esta se sinta confortável com o processo de mudança e participe neste ativamente. O mesmo acontece na transição da primeira infância para

a escola. Mas aqui os educadores partilham informações sobre as crianças com os professores e com outros profissionais que trabalham com estas, no sentido de apoiar a criança na transição para que a faça com sucesso, sendo outro aspeto em comum com as OCEPE.

Ainda existe outro documento de apoio aos profissionais da educação pré-escolar na Austrália denominado por *Educator's Guide to the Early Years Learning Framework For Astralia*. *"The Guide is designed to be used in interactive ways to promote in-depth conversations and thinking over a sustained period about the concepts which build the Framework."* (Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations for the Council of Australian Governments, 2010, p. 4). Isto é, o guia foi concebido para promover o diálogo e a reflexão sobre os conceitos que constituem o currículo. Desta forma estes conceitos são explorados neste documento para ajudar os educadores a construir o seu currículo. Neste também existe alguns exemplos de práticas e situações vivenciadas pelas crianças como, por exemplo, situações de transição. O que demonstra que dão grande relevância às transições, acompanhando o processo.

Nas OCEPE, que abrangem crianças dos 3 aos 6 anos de idade, também existe a preocupação com as transições, principalmente com a transição do ambiente familiar para a educação pré-escolar e desta para o 1º ciclo do ensino básico. Estas referem que neste processo o diálogo com os pais é muito importante, uma vez que através deste irão conhecer e compreender as crianças. Mas também deverão intervir caso seja necessário como, por exemplo, quando uma criança se inicia na educação pré-escolar. Nesta situação os pais poderão estar na sala algum tempo durante o dia, isto para facilitar a transição e a adaptação da criança. No caso da entrada no 1º ciclo do ensino básico, segundo o mesmo documento, é importante que exista uma boa relação entre os educadores e professores. Isto porque *"A relação entre educadores e professores, a compreensão do que se realiza na educação pré-escolar e no 1º ciclo e também a análise e debate em comum das propostas curriculares para cada um dos ciclos são facilitadores da transição."* (M E, 2007, p. 89).

No entanto também considera importante a participação dos pais no processo de transição, uma vez que são parceiros no processo educativo. Estes têm um papel



importante no desenvolvimento de atitudes positivas por parte das crianças face à escola, mas também no acompanhamento da transição.

Em suma, com esta comparação das OCEPE com o currículo da Austrália, relativamente à transição, compreendi que esta questão tem despertado a preocupação da educação pré-escolar. Ou seja, existe uma maior consciência e conhecimento do que implica os momentos de transição no percurso educativo das crianças. Neste sentido tem-se desenvolvido diferentes estratégias de acordo com as diversas realidades, para dar uma resposta adequada às necessidades das crianças é necessário o diálogo entre os diferentes intervenientes neste processo.

**Parte II: A Prática de ensino supervisionada em  
creche e Jardim de infância**

## **1. Caracterização da instituição**

A minha prática educativa decorreu na instituição Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora, que é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que se encontra na região do Alentejo Central, mais precisamente em Évora. Devido ao facto de não ser nativa desta cidade fez-me sentido não só conhecer a instituição, mas também o concelho de Évora.

A cidade possui uma área de cerca de 7400 km, tendo cerca de 20 habitantes por km<sup>2</sup>, é constituída por 19 freguesias, sendo muito rica em história e património. Tem vestígios dos romanos como, por exemplo, a organização da cidade e o Templo Romano, mas também tem uma forte marca do Islão que se reflete nas plantas e técnicas agrícolas. O Islão deixou muitas marcas nesta cidade como, por exemplo, os tapetes de Arraiolos, os azulejos, a gastronomia e cerca de 600 palavras. Ao nível arquitetónico sente-se muito a presença do gótico e do barroco. Évora também tem uma grande oferta gastronómica, sendo muito rica. Outro fator de identidade cultural é o artesanato no qual tem muita diversidade existindo diferentes formas de artesanato que usam materiais como metal, madeira, cortiça e peles.

A associação encontra-se situada na Rua de Machede nº 8, sendo apoiada pelo Centro Distrital de Solidariedade, pela Segurança Social de Évora e pelo Ministério de Educação. Foi fundada em 1917 e, desde então, a instituição tem sofrido alterações ao nível dos Estatutos, como se pode ver em 1917 que de acordo com os seus Estatutos era denominada por Creche e Lactário, acolhendo crianças carenciadas em regime de internato e ajudando famílias em situações difíceis, mas também ministrava leite e derivados a recém-nascidos e a crianças doentes. Nesta época a organização era da responsabilidade de um grupo de senhoras sócias da instituição em regime de voluntariado. Por volta do ano 1969 ocorreu novamente alteração dos Estatutos e por isso a instituição passou a ser denominado por Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora.

Entre os anos de 1972 e 1978, a pedido da Direção, seis Irmãs da Ordem Religiosa das Escravas da Santíssima Eucarística e da Mãe de Deus ficaram responsáveis pela orientação pedagógica e pelos outros sectores sendo, por isso, uma instituição com inspiração católica. Mas posteriormente estas foram substituídas por

uma diretora de estabelecimento e por uma diretora pedagógica, mantendo-se até agora.

Atualmente a instituição, além de se orientar pelos Estatutos, também se rege pelo Regulamento Interno e pelo projeto educativo. Esta possui duas valências, a de creche com 108 crianças e de jardim de infância com 170 crianças. Na valência de creche há sete educadoras e catorze auxiliares de ação educativa, estando duas em cada sala. Na valência de jardim de infância existem oito educadoras e oito auxiliares de ação educativa.

Nesta instituição a criança é vista como um ser ativo na construção dos seus conhecimentos e das suas aprendizagens. Devido a isso, procura, através do espaço, promover diferentes experiências uma vez que *“Através de experiências diversificadas a criança atinge formas de pensamento mais elevadas.”* (Cavas, 2011/2014, p. 11). Neste sentido existe uma grande preocupação com a estética, que se reflete nas pinturas que existem nas paredes da instituição alusivas ao imaginário. Mas também nas cores vivas que estão nas paredes do corredor da entrada até ao corredor das casas de banho, inclusive, que foram recentemente pintadas.

Quanto às salas, tanto em creche como em jardim de infância, têm uma boa luminosidade natural fornecida por janelas que dão para o exterior ou para o interior da instituição e também têm uma boa luz artificial. Quanto à temperatura, existe ar condicionado nas salas que permite regular a temperatura tanto no inverno como no verão.

Em relação ao mobiliário das salas de creche existe pelo menos um armário para os adultos guardarem os materiais, mas também existe pelo menos uma pequena estante, mesas e cadeiras adequadas ao tamanho das crianças. Nesta valência existem dois fraldários, duas camaratas e casas de banho para as crianças mais velhas. Em relação ao mobiliário das salas da valência de jardim de infância pode observar que em todas existem mesas, cadeiras e estantes ou armários adequados às crianças, mas também há um armário para os adultos guardarem os materiais. Atualmente as salas de cinco e seis anos já possuem um computador para a área das comunicações e tecnologias, foram doados à instituição recentemente.

Para as crianças realizarem a sua higiene ao longo do dia na instituição existem, no total, vinte casas de banho com as dimensões adequadas ao seu tamanho, tanto

em creche como em jardim de infância. Quanto aos espaços exteriores existem três quintais, um destes é interior, onde existe pelo menos uma árvore e alguns canteiros. Devido ao sol e à queda de flores das árvores no quintal maior existe uma rede, colocada recentemente, que cria uma sombra para que em dias de muito sol possam usufruir do espaço exterior. O que mostra que nesta instituição existe uma grande preocupação com a segurança e o bem-estar das crianças. Como o refere no projeto educativo (2011/2014) na dimensão da organização do ambiente educativo, *“Cria e mantém as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças”* (p. 7).

Ainda no espaço exterior há um escorrega para subirem e escorregarem e alguns carros e triciclos. Neste também podem brincar com os brinquedos que trazem de casa. Na parte de creche existe uma varanda onde as crianças podem aceder ao exterior, tem uma casa de plástico e alguns carros pequenos. Estes espaços exteriores da instituição em ambas as valências estão revestidos por um piso sintético para garantir a segurança das crianças nos recreios.

Ao nível das instalações existe uma pequena capela uma vez que a instituição é de cariz religioso. Também existe um ginásio onde uma vez por semana as crianças têm expressão motora. Neste há diferentes materiais como arcos, bolas, túneis, cubos, entre outros materiais. Na instituição ainda existe uma secretaria, dois gabinetes, uma sala para educadoras, uma sala para funcionárias e uma sala de apoio educativo. Ainda existem seis salas de acolhimento que servem de componente de apoio às famílias, uma vez que permitem aos pais deixar os seus filhos na instituição muito cedo, antes do trabalho.

Na instituição ainda existem quatro entradas que permitem aos pais e aos funcionários entrem e saiam desta. De manhã existe apenas uma das portas está aberta das 07:45 horas até às 10:00 horas, a partir desta hora esta fecha estando a porta da entrada principal aberta até às 16:00 horas. A partir desta hora a porta da manhã volta a estar aberta até às 18:30 horas, mas estando sempre uma segurança ou um funcionário responsável por controlar as saídas e entradas em todas as portas. O que contribui para a segurança das crianças e de todos os que se encontram nesta. Quanto à alimentação existe uma cozinha, duas copas, um refeitório e três dispensas

onde se armazena os alimentos. Por fim existe uma lavanderia onde se realiza a limpeza dos materiais da instituição.

Como já referi anteriormente existe uma grande preocupação com o bem-estar das crianças existindo uma psicóloga que lhes dá apoio e as acompanha se assim for necessário. Nesta também se preocupam com a questão das transições de casa para a instituição, de sala para sala, da creche para o jardim de infância e deste para o 1º ciclo do ensino básico, como se pode ver através do questionário que a coordenadora pedagógica (Anexo 1), Dr.ª Fátima Cavas, respondeu. Para ajudar as crianças na transição de casa para a creche existe uma reunião com os pais onde está presente a educadora e a diretora pedagógica. Desta forma ficam informados sobre o que se realizará com as crianças, tranquilizando-os e transmitindo-lhes segurança. As educadoras também procuram compreender as vivências de cada criança e dialogar o mais possível com as famílias, existindo uma partilha sobre o processo educativo da criança e suas vivência. Assim também ajudam os pais a promover um bom desenvolvimento desta. Através deste diálogo promove-se uma boa transição e adaptação destas ao novo ambiente.

No caso da transição de uma sala para outra, que está adaptada ao nível físico e ao nível dos materiais às necessidades destas, existe sempre o cuidado de levar o grupo à nova sala antes de se mudarem para esta. O mesmo acontece com as crianças que transitam da creche para o jardim de infância, é lhes dado a conhecer todos os espaços onde irão estar. Desta forma permitem que se familiarizem com os novos espaços.

Em relação à transição para o 1º ciclo do ensino básico são promovidos encontros com os pais e com os professores, mas também são proporcionadas visitas a escolas para que se possam integrar o melhor possível e fazer uma boa transição. Nestas visitas as educadoras dialogam com os professores sobre as crianças, sendo isto muito importante, uma vez que existe partilha dos conhecimentos sobre as crianças e sobre a escola. Para apoiar os pais nesta fase as educadoras falam com estes e entregam a ficha de avaliação de cada criança que deverão, posteriormente, entregar aos professores. Deste modo permitirão que os docentes compreendam melhor o desenvolvimento de cada criança.

Quanto ao trabalho em equipa entre educadores na valência de creche, reúnem-se às quartas-feiras por volta das 16:15 horas às 17:15 horas todas as semanas com a coordenadora pedagógica. O mesmo acontece com as educadoras da valência de jardim de infância às quintas-feiras à mesma hora. Além destes momentos de reunião pude observar que entre estas existe partilha de ideia e interajuda em relação ao trabalho desenvolvido com as crianças. E o mesmo acontece com os materiais partilhando-os entre si.

É uma instituição que valoriza muito o trabalho com a família procurando que os pais tenham conhecimento do percurso educativo dos seus filhos e nele se envolvam participando em atividades. Neste sentido a coordenadora pedagógica e a coordenadora administrativa estavam sempre disponíveis para escutar as famílias através de reuniões com estas e da componente de apoio à família.

Esta também permite que as crianças tenham expressão motora, dança e música. A expressão motora é gratuita, mas as outras atividades são pagas pelos pais.

Em suma, esta instituição preocupa-se com a segurança, o acompanhamento e o bem-estar das crianças, refletindo-se no trabalho em equipa e na componente de apoio à família.

## 2. Caracterização dos grupos da prática supervisionada

Durante a minha prática nesta instituição tive a oportunidade de estar com dois grupos, um de creche e outro de jardim de infância.

### 2.1. O grupo de Creche

O grupo de creche é homogéneo em termos de idade, sendo constituído por 14 crianças dos 8 aos 18 meses de idade, das quais 5 são meninas e 9 meninos. No primeiro semestre, de 4 de outubro a 20 de dezembro de 2011, durante uma manhã por semana pude observar que estavam a adaptar-se bem à educadora e à restante equipa apesar de ainda chorarem um pouco no momento da separação dos pais, como se pode ver neste registo feito no caderno de formação *“Ao longo desta manhã compreendi que as crianças ainda sentem muito a separação dos pais porque ainda estão muito ligadas a estes e ainda estão a habituar-se às rotinas e ao novo espaço.”* (Registo nº 1 do C. F. da PES I). Em seguida apresento a tabela com os nomes e data de nascimento de cada criança.

<b>Nome</b>	<b>Data de nascimento</b>
A. R.	12-10-10
A. V.	25-09-10
D. G.	05-11-10
G. D.	22-12-10
G. G.	06-08-10



L. M.	10-10-10
M. S.	17-12-10
P. A.	29-07-10
R. M.	29-09-10
R. P.	09-10-10
R. B.	27-11-10
S. V.	10-11-10
T. O.	09-12-10

Tabela 1: Grupo de creche

Tive conhecimento que duas das meninas tinham chegado recentemente ao grupo, mas uma delas teve dificuldade em adaptar-se ao espaço, aos adultos e aos pares porque não vinha muitas vezes à instituição. Este “... *é um momento crítico para o bebê, sua família e os profissionais da creche que irão trabalhar com eles, implicando num complexo processo de adaptação*” (Rapoport & Piccinini, 2001, p. 69). Por isso é importante que se tenha em conta que este processo de adaptação é complexo e gradual, sendo diferente para cada criança. Para as ajudar, o educador deverá adequar as estratégias a cada uma devido ao facto de reagirem de forma diferente, cada uma levará o tempo necessário até se sentir segura no novo ambiente para o qual transitou. Para isso eu e a educadora permitimos que as crianças ficassem com o objeto que traziam de casa para que se sentissem mais seguras.

Ao nível das competências apercebi-me que relativamente ao desenvolvimento motor a maioria das crianças gatinhava explorando o espaço de uma forma ativa e espontânea, existindo quatro crianças que já conseguiam andar, sendo estas o A. R. (14 meses de idade), o L. M. (14 meses de idade), o P. A (17 meses de idade) e a R. P. (14 meses de idade). Também pude observar que a maioria já conseguia levantar-se e ficar imóvel apoiando-se em algo. Além de gatinharem e se colocarem de pé com apoio conseguiam contornar os objetos. O grupo era muito ativo explorando livremente os objetos e o espaço como, por exemplo, andando pela sala a correr apoiados em pequenos carros.

Ao nível da coordenação óculo-manual pude compreender que a maioria das crianças já conseguia ir ao encontro dos objetos e agarrá-los, colocando-os na boca, já com alguma coordenação. Quanto à exploração de materiais observei que ainda tinham receio de mexer na tinta, como se pode ver nesta situação retirado do caderno de formação:

Durante esta actividade houve algumas crianças que no primeiro contacto com as tintas estranharam devido ao facto desta ser fria, mas depois até gostaram da sensação da tinta e do pincel a passar nas suas mãos. (...) Através desta actividade procurei que as crianças através das caixas explorassem o som produzido por estas, mas ao mesmo tempo a sensação das tintas de guache nas suas mãos para experienciarem uma nova sensação. (Registo nº 7 do C. F. da PES I)

Demonstraram interesse por ouvir música havendo algumas que se movimentavam ao som das músicas e gostavam de explorar os objetos que produzissem sons, um exemplo disso foram as maracas que construíram, com a educadora, com garrafas de água e algumas pedras. Mas também mostraram muito interesse em escutar os sons dos animais e ver as suas imagens.

Relativamente ao desenvolvimento do sentido de si mesmas a maioria das crianças ao olharem para o espelho identificavam-se e muitas vezes sorriam e ficavam a olhar atentamente para o espelho. Algumas também já conseguiam identificar-se nas fotografias da marcação das presenças quando lhas dávamos para marcarem a sua presença.

Quanto à comunicação, as crianças faziam-no através do choro principalmente na hora da sesta e nas horas da alimentação, demonstrando assim o que queriam e as suas necessidades. Algumas já conseguiam apontar para o que queriam como, por exemplo, para as suas fraldas de pano ou bonecos que traziam de casa e que por vezes estavam colocados nos cabides destas.

Ao nível do interesse pelos pares apercebi que algumas mostravam interesse pelos outros como, por exemplo, o caso do G. G. (16 meses de idade) que procurou interagir com o A. R. (14 meses de idade) ao ir para junto deste para brincar com as bolas na “piscina” de pano. Mas as restantes ainda eram um pouco egocêntricas devido à fase de desenvolvimento em que se encontravam, brincando sozinhas ou querendo os objetos com os quais os outros brincavam. O que mostra que ainda não faziam a distinção entre o seu “eu” e o dos outros.

No segundo semestre, de 6 de fevereiro a 25 de maio de 2012, compreendi que seria necessário utilizar um instrumento que me ajudasse a caracterizar o grupo para assim responder melhor às necessidades e interesses das crianças. Neste sentido usei o COR (Registo de Observação da Criança), sendo um instrumento de avaliação do Modelo High Scope. Este permite avaliar as crianças baseando-se nas experiências-chave.

As experiências chave High/Scope para bebês e crianças pequenas proporcionam um retrato vivo do que as crianças de muito tenra idade fazem, e do conhecimento e das competências que emergem das suas acções. As experiências chave estão organizadas em nove domínios abrangentes da aprendizagem de bebês-crianças pequenas: sentido de si próprio, relações sociais, representação criativa, movimento e música, comunicação e linguagem, exploração de objetos, noção precoce da quantidade e do número e do espaço e do tempo. (Hohmann & Post, 2011, p. 36)

Este instrumento é um registo que parte do adulto, ou seja, das observações e anotações que se vão fazendo de cada criança. Desta forma obtém-se o nível de desenvolvimento em que estas se encontram. Deve ser aplicado três vezes por ano para se poder observar a evolução destas. O COR tem duas escalas, uma é relativa ao nível de envolvimento da criança numa determinada tarefa enquanto a outra se refere ao nível de iniciativa que a organização da sala proporciona a esta. Ainda permite compreender que interações existem entre adulto-criança e criança-criança. Com este instrumento, mais precisamente com os seus itens, fiz a caracterização do grupo.

O grupo ficou com menos um elemento, porque uma menina saiu da instituição, mas voltará para o próximo ano. As crianças tiveram que se adaptar a uma nova pessoa, à educadora Margarida, que ainda não a conheciam, isto porque a educadora Carla ficou de baixa. Mas também tiveram que se adaptar à minha presença uma vez que durante um mês estaria todos os dias com o grupo, sendo por isso um momento sensível para as crianças.

Com a aplicação do COR compreendi que relativamente às experiências-chave do sentido de si próprio a maioria das crianças expressava iniciativa, mostrando preferências por algum jogo, objeto ou mesmo pessoa, sendo persistentes em relação ao que querem. Um exemplo disso foi quando a R. M. (17 meses de idade) e o A. R. (16 meses de idade) foram para baixo das mesas que estão na sala, mesmo quando, tanto

eu como a educadora, tínhamos pedido para não o fazerem porque poderiam magoarse. Um exemplo de uma situação em que uma criança mostrou preferência por uma pessoa e persistência em alcançá-la foi a M. S. (14 meses de idade) que se quis sentar no colo da Mina, auxiliar de ação educativa, e para isso foi gatinhando até conseguir chegar e sentar-se no seu colo. O que demonstra que as crianças procuravam compreender o mundo que as rodeia através da exploração do que está ao seu alcance. Neste sentido procurei sempre que tivessem contacto com diferentes objetos e materiais desde bolas, jogos de encaixe, sacos de diferentes texturas e sons, exploração de instrumentos musicais, realização de digitinta entre outras explorações. Mas também através das estimulação dos sentidos, atribuindo um a cada semana.

Em relação à distinção do “eu” dos outros apercebi-me que a maioria das crianças quando via a sua imagem no espelho ria. Um exemplo disso foi quando observei um menino da sala de creche, o G. D. (14 meses de idade) ao espelho e perguntei-lhe quem era o menino que estava no espelho e como resposta obtive um sorriso. Esta situação fez-me compreender que já reconhecem a sua imagem no espelho, ou seja, *“A capacidade das crianças para se reconhecerem em um espelho atesta a emergência de um novo sentido do eu no final da fase de bebê.”* (Cole, & Cole, 2003, p. 267). Também me apercebi que algumas das crianças já conseguiam identificar algumas partes do corpo como se pode ver neste exemplo *“... apresentei uma imagem da boca e pedi às crianças que identificassem a sua boca e maioria o conseguiu fazer. Isto demonstra que já estão a construir uma noção de como é o seu corpo...”* (Registo nº 6 do C. F. da PES II).

No que diz respeito à resolução de problemas pude observar que repetiam uma determinada ação para que algo voltasse a acontecer como foi o exemplo do P. A. (19 meses de idade) que fez escorregar pequenas peças de um jogo de encaixe por um pequeno tubo de um carro da sala, repetindo-o várias vezes para ouvir as peças a cair. O que demonstra que a criança fez esta ação com o objetivo de fazer com que as peças escorregassem para que assim escutasse o seu som. Mas também pude observar que algumas já procuravam alguém ou algo que desaparecesse do seu campo de visão. Como, por exemplo, um dia quando o A. V. (17 meses de idade) estava a brincar com um carro que acabou por ir para baixo do grande armário da sala, para ver onde estava baixou-se e espreitou por baixo deste, e quando o viu esticou o braço para o alcançar.

O que demonstra que têm consciência da permanência do objeto, isto é, *“O entendimento de que os objetos têm substância, de que mantêm suas identidades quando mudam de lugar e de que normalmente, continuam a existir quando estão fora do alcance da vista.”* (Cole & Cole, 2003, p. 210).

Quanto à capacidade de fazerem as coisas por si próprios, algumas crianças já ajudavam na própria alimentação e na muda da fralda. Um exemplo disso foi quando o D. G. (15 meses de idade) se sujou com a sopa, para se limpar pegou no seu babete com as duas mãos e limpou a sua cara. Outra situação onde o pude verificar foi na muda da fralda quando pedi ao R. B. (15 meses de idade) para segurar a fralda limpa enquanto eu fazia a muda, ele assim o fez e deu-ma quando lha pedi. O que demonstra que as crianças estavam a tornar-se cada vez mais autónomas e independentes, contribuindo para o desenvolvimento do sentido de si próprias.

Em relação às experiências-chave relativas ao domínio das relações sociais compreendi que ao nível do estabelecimento de vinculação com a educadora responsável pude observar que as crianças procuravam a educadora Margarida e a mim, o que demonstra que já se sentiam seguras connosco. Como se pode ver neste exemplo do caderno de formação *“... procurei explorar com as crianças os objetos e os espaços da sala e apercebi-me que as crianças já vão ter comigo. Desta forma compreendi que as crianças já se sentem seguras comigo...”* (Registo nº 3 do C. F. da PES II). É muito importante que ocorra este processo de vinculação uma vez que, segundo Freud, *“... as primeiras interações entre as crianças e o seu ambiente social, particularmente as pessoas que cuidam delas, estabeleciam o padrão para o seu desenvolvimento social e para o desenvolvimento posterior da sua personalidade.”* (Cole & Cole, 2003, p. 253).

Quanto ao estabelecimento de relações com outros adultos, a maioria das crianças mostrava interesse por estes. Pude constatá-lo quando entrava de um adulto estranho na sala e algumas crianças iam para junto da porta, principalmente as que já andavam, mas só quando estavam na minha presença e na da educadora. Relativamente às relações entre crianças a maioria demonstrava interesse umas pelas outras. Demonstrem-no através da partilha de brinquedos como foi o caso do R. B. (15 meses de idade) que deu uma peça de encaixe à M. S. (14 meses de idade). Outro exemplo onde o pude observar foi quando *“... foram para a varanda para sair um*

*pouco da sala. Este é um momento que as crianças gostam muito porque saem da sala e vêem as crianças mais velhas com as quais até começam a brincar.*” (Registo nº 5 do C. F. PES II). Mas algumas apenas observavam com atenção as outras como é o caso da M. S. (14 meses de idade) que é uma das mais novas do grupo, reagindo mal quando as outras se aproximavam dela para lhe tirar os brinquedos.

Quanto à expressão de emoções, faziam-no através das expressões faciais e do corpo. Um exemplo de uma situação onde isso se verificou foi no primeiro momento de reunião do grupo onde cantávamos a canção do “Bom dia” referindo o nome de cada criança. Quando ouviam o seu nome sorriam e batiam palmas. Também expressavam as suas emoções através do contacto físico, principalmente mordendo quando queriam algo que outros tinham ou quando lhes tiravam algo. Estas também eram capazes de mostrar o prazer que sentiam em realizar algo, como acontecia quando tinham música durante meia hora, sorriem, dançavam e batiam palmas. Um exemplo disso foi o L. M. (16 meses de idade) “... bateu palmas ao longo das canções com um grande sorriso.” (Registo nº 4 do C. F. da PES II) à medida que a professora de música cantava. Em relação ao jogo social, algumas crianças procuravam a companhia dos outros. Pude observá-lo quando, por exemplo, o R. P. (16 meses de idade) andava com o carro pela sala e o A. R. (16 meses de idade) juntou-se a este e também foi andar com um carro.

Relativamente às experiências-chave que dizem respeito ao domínio da representação criativa, as crianças já conseguiam imitar o som, expressão facial ou os gestos de outra pessoa. Por exemplo, quando dançávamos com as crianças ao som de uma música elas tentavam fazer o mesmo que nós. Outro exemplo foi quando estava a encaixar algumas peças do jogo de encaixe com um pequeno grupo, o A. V. (17 meses de idade) aproximou-se e tentou encaixar as peças imitando aquilo que eu tinha feito anteriormente. O facto de conseguirem imitar o que viam, segundo Piaget, é “... uma das principais evidências de que as crianças adquiriram a capacidade de representar mentalmente a experiência.” (Cole, & Cole, 2003, p. 247).

Relativamente à exploração dos materiais de construção e de expressão artística as crianças exploravam os materiais que estavam ao seu alcance através das mãos e da boca desde papel, caixas de encaixe e materiais de diferentes texturas, entre outros. Um exemplo foi a rasgagem de folhas de revistas em que “A maioria das crianças

*começou a amachucar e a rasgar como eu fazia, mas algumas apenas olhavam e assim fui junto destas para as ajudar a amachucar e rasgar as folhas de revistas. (Registo nº 2 do C. F. da PES II).*

Em relação ao responder e identificar figuras e fotografias estas olhavam e observavam, mas também conseguiam reconhecer alguns animais e crianças da sua sala. Um exemplo disso foi quando a S. V. (15 meses de idade) olhou para a imagem de um porco e imitou o seu som. Outro exemplo foi o momento de marcação das presenças, neste o P. A. (19 meses de idade), a criança mais velha do grupo, ao olhar para as fotografias conseguiu identificar quem estava nas fotografias apontando para as crianças.

No que diz respeito às experiências-chave do domínio do movimento e da música todas as crianças conseguiam movimentar as diferentes partes do corpo e passar um objeto de uma mão para a outra. Também conseguiam mandar um objeto ou uma bola, um exemplo disso foi quando mandei um pequeno cubo ao R. P. (16 meses de idade) que em seguida mandou para mim. Depois continuei a passar este objeto às crianças que se aproximavam. O que demonstra que ao nível da destreza manual já são capazes de agarrar e mandar objetos. Algumas já conseguiam pontapear a bola, como é o caso do D. G. (15 meses de idade), da R. M. (17 meses de idade), da S. V. (15 meses de idade), do A. V. (17 meses de idade) e do A. R. (16 meses de idade).

Em relação à movimentação de todo o corpo já se conseguiam sentar e andar sem apoio, mas ainda há três crianças que não andavam sem ajuda, que é o caso da M. S. (14 meses de idade), do R. B. (15 meses de idade) e da T. O. (14 meses de idade). Um exemplo é o caso da M. S. (14 meses de idade)

... que é uma das crianças mais novas da sala, já consegue colocar-se em pé apoiando-se nas coisas e andar com o apoio de um adulto. O que demonstra que, ao nível do desenvolvimento motor, as crianças desenvolveram-se muito, o que por sua vez, levou a serem mais autónomas na sua exploração da sala. (Registo nº 6 do C. F. da PES II)

A maioria conseguia trepar como, por exemplo, muitas vezes pude observá-las a começar a trepar pela estante que existe na sala para alcançar o objeto ou jogo que queriam. O mesmo observei na varanda que dá acesso ao quintal através da qual podem ver os mais velhos e para isso trepavam a vedação.

Relativamente à movimentação de objetos todas conseguiam agitar e mover longitudinalmente os objetos fazendo-os rolar pelo chão, mas também conseguiam empurra-los ou puxá-los em movimento. Um exemplo onde o pude observar foi quando a S. V. (15 meses de idade) empurrou o carro pela sala. Outro exemplo foi quando o L. M. (16 meses de idade) andou com um pequeno carro nas suas mãos até chegar à mesa para o fazer andar em cima desta. Em relação ao sentir e expressar os batimentos regulares, todas se movimentavam ao som da música movendo todo o seu corpo e a maioria conseguia fazê-lo de pé. O que demonstra o prazer que sentiam ao ouvir música e a necessidade que tinham de o expressar através do movimento do corpo.

Quanto às experiências-chave do domínio da exploração dos objetos todas as crianças alcançavam os objetos para depois neles realizar ações como, por exemplo, foi a exploração dos bonecos e objetos da história “Todos sentados no sofá”, de Luísa Ducla Soares, “... pude observar que as crianças quando exploraram os bonecos e o sofá da história atribuíram diferentes significados a estes um exemplo disso foi o P. A. que usou o sofá como uma almofada.” (Registo nº 5 do C. F. da PES II). Também exploravam dois objetos ao mesmo tempo, um em cada mão como, por exemplo, o R. B. (15 meses de idade) utilizou duas peças do jogo de encaixe e começou a bater uma contra a outra e como gostou do som repetiu a ação.

Em relação à exploração das categorias, conseguiam selecionar diferentes objetos e explorá-los. Um exemplo disso foi a seguinte situação, “Antes do almoço a educadora pediu-me para arrumar as peças de encaixe com as crianças, com esta situação compreendi que a maioria das crianças já consegue agrupar os objetos.” (Registo nº 1 do C. F. da PES II). Isto porque conseguiram pegar nas peças de encaixe e colocar na caixa.

Quanto às experiências do domínio do desenvolvimento do conceito de número, algumas crianças já sabiam o que significa “mais” e pude verificá-lo quando dava água a estas depois do lanche. Perguntava-lhes se queriam mais água e mostravam que queriam fazendo um gesto com a sua cabeça. Outro exemplo foi quando estava a fazer construções e pedia-lhes que trouxessem mais peças e assim o faziam. Relativamente à exploração do espaço já seguiam um objeto e desviavam-se dos obstáculos que



encontravam para chegar ao objeto pretendido. Como por exemplo, o A. V. (17 meses de idade) viu uma bola a rebolar pelo chão e foi ao seu encontro.

No que diz respeito ao domínio da exploração do tempo algumas crianças mostravam uma antecipação de um acontecimento imediato como, por exemplo, depois do lanche algumas sentavam-se no tapete à espera do pão. Isto porque depois do lanche comiam sempre um pedaço de pão. Outro exemplo onde o verifiquei foi “... *o facto de na hora do reforço alimentar as crianças já saberem que para comer a bolacha têm que se sentar.*” (Registo nº 6 do C. F. da PES II).

Por fim, no que diz respeito à comunicação e à linguagem a maioria já conseguia ouvir e responder como, por exemplo, quando eu disse ao D. G. “vamos mudar a fralda” ele levantou-se e foi ao meu encontro para mudar a fralda. Também pude observar que todas as crianças comunicam não verbalmente apontando para o que queriam mostrar ou necessitavam. Em relação à comunicação dar-e-receber algumas crianças utilizavam uma palavra para fazer um pedido como, por exemplo, diziam “pêpê” apontando para o sítio das chupetas para lhas darmos.

## 2.2. O grupo de Jardim de Infância

O grupo de jardim de infância é homogéneo sendo constituído por 18 crianças da faixa etária dos 5 aos 6 anos de idade, 12 são raparigas e 6 são rapazes. Este grupo é constituído por crianças que vieram de outra sala de pré-primária, devido ao facto de não terem transitado para o 1º ciclo do ensino básico por opção dos pais ou por não terem idade para transitar. Todas as que constituem o grupo estão pelo menos há três anos com a educadora, só as que vieram de outra sala é que estão pela primeira vez com ela mas adaptaram-se bem ao grupo, à educadora e à auxiliar de ação educativa.

Em seguida irei mostrar uma tabela com os nomes e as datas de nascimento de cada criança.

<b>Nome</b>	<b>Datas de nascimento</b>
A.P.	21/09/06
An. P.	06/02/06
B. P	17/09/06

B. S.	20/06/06
C. F.	09/03/06
D. C.	20/02/06
V. D.	20/02/06
M. E.	26/05/06
E. O.	19/01/06
F. C.	20/03/06
J. C.	12/10/06
M. Z.	13/07/06
M. V.	10/12/05
R. M.	02/05/06
R. T.	26/05/06
R. G.	14/11/06
T. J.	26/06/06
Y. B.	31/10/06

Tabela 2: Grupo de jardim de infância

No primeiro semestre, de 4 de outubro a 20 de dezembro de 2011, utilizei o caderno de formação, onde se encontram os relatórios e planificações do que realizei na minha prática educativa, para me ajudar a caracterizar o grupo.

É um grupo muito ativo, interessado e dinâmico, gostavam de dar a sua opinião sobre o que era falado ou desenvolvido na sala. Demonstraram capacidade de expressar claramente o que pretendiam dizer, havendo apenas uma criança com algum atraso no desenvolvimento da fala, mas mostrou-se sempre disposta a participar e dar a sua opinião. Ao nível da escrita já conseguiam desenhar e escrever o seu nome sem ver, sendo a escrita uma atividade que despertou muito o seu interesse. Gostavam de copiar as letras que a educadora ou eu escrevíamos, mas também as de alguns livros. A maioria mostrou uma grande capacidade de concentração envolvendo-se e empenhando-se nas atividades realizadas. Na matemática já conseguiam seriar e

contar pelo menos até dez, pude constatá-lo na seguinte situação descrita no caderno de formação *“De seguida a educadora deu um grão-de-bico a cada criança e perguntou quantos grãos tinha dado a cada uma e todos conseguiram responder que tinha sido apenas um, trabalhando desta forma a correspondência um a um.”* (Registo nº 3 do C. F. da PES I). Também conseguiam escrever os números apesar de algumas ainda fazerem determinados números em espelho como é o caso do número “2”.

Todas as crianças eram autónomas no que respeita às rotinas diárias como a higiene e a alimentação, quase todas demonstraram-se autónomas na realização do seu trabalho como se pode ver na seguinte situação *“Quando chegámos à Sé a educadora pediu às crianças para apanharem folhas para depois as guardarem nos sacos plásticos que tinha colocado no chão. Durante esta actividade observei que estas deslocavam-se e realizavam a actividade de uma forma autónoma.”* (Registo nº 1 do C. F. da PES I). Mas algumas ainda necessitavam de apoio, também pude observar que já possuíam um grande sentido de responsabilidade e interiorização das regras da sala lembrando-se umas às outras. Quanto às relações com os adultos e os seus pares apercebi-me que gostavam de ter visitas na sala relacionando-se bem com adultos. Relativamente à relação com os pares davam-se bem ajudando-se entre si.

As crianças gostavam de realizar atividades de expressão plástica, principalmente as que implicavam a utilização de novos materiais. Quanto ao desenho da figura humana já o conseguiam fazer quase completo. Relativamente à expressão motora mostraram boa coordenação e agilidade. Também demonstraram interesse pelas aulas de expressão motora facultadas pela instituição.

No segundo semestre, de 6 de fevereiro a 25 de maio de 2012, compreendi que seria necessário utilizar, além do caderno de formação, um instrumento que me ajudasse a caracterizar o grupo para responder melhor às suas necessidades e interesses, por isso também usei o COR (Registo de Observação da Criança). Uma vez que na sala estava implementado o modelo Curricular High Scope, sendo um instrumento de avaliação deste modelo.

Houve um menino que saiu da instituição devido à mudança de emprego dos pais. Entretanto entrou uma nova menina, a B. S., que fez uma boa adaptação ao grupo, à educadora, a mim e à auxiliar de ação educativa.

Como já referi anteriormente, utilizei o COR para caracterizar o grupo, mais precisamente os itens deste, tendo em conta as experiências-chave dos domínios da representação criativa, linguagem e literacia, iniciativa e relações interpessoais, movimento, música, classificação, seriação, número, espaço e tempo.

Relativamente às experiências-chave do domínio da representação criativa, todas as crianças eram capazes de expressar escolhas como, por exemplo, escolher para que área da sala querem ir ou mesmo como querem fazer um trabalho quando têm várias opções para o fazer. Um exemplo disso foi a seguinte situação,

Em seguida expliquei que iriam fazer o fantoche do animal que gostariam de oferecer à mãe, podendo escolher entre coelho, gato ou cão. Então expliquei-lhes como se fazia a dobragem do fantoche e depois distribuí as folhas. (...) Em seguida usaram a sua imaginação utilizando os moldes que trouxe ou desenhando em cartolina as diferentes partes do corpo do animal. É muito importante permitir que possam escolher como querem fazer porque assim estaremos a promover o desenvolvimento ao nível da autonomia e a independência na realização das tarefas e dos seus trabalhos. (Registo nº 6 do C. F. da PES II)

Quanto à resolução de problemas, todos conseguiram identificar o problema e resolvê-lo, mas algumas crianças necessitavam de ajuda para não desistir da sua resolução, ou seja, nem todas eram persistentes neste aspeto. Quanto à participação em atividades complexas todas eram capazes de o fazer, onde o pude observar foi na área da casa e da garagem em que cada uma tinha uma função nos jogos simbólicos, existindo uma criança que orientava as restantes. O que demonstra que desenvolveram capacidades cognitivas que lhes permitem organizar mentalmente as diferentes fases do que querem fazer.

Em relação às rotinas diárias a maioria coopera nas rotinas, mas algumas ainda resistem principalmente nos momentos de arrumar e de parar o que estão a fazer para passar a outro momento. Para as ajudar, procurei explicar sempre que poderiam concluir os seus trabalhos depois, para desta forma compreenderem que eu respeito o seu trabalho.

Em relação às experiências-chave do domínio das relações sociais, elas eram capazes de interagir com adultos que lhes eram familiares como, por exemplo, com a educadora e com algumas mães das crianças do grupo. Pude observá-lo durante as manhãs em que contavam a mim, à educadora e à auxiliar de ação educativa o que

lhes tinha acontecido. Compreendi também que conseguem envolver-se em projetos complexos com os adultos da sala. Um exemplo disto foi a participação das crianças nos cuidados dos bichos-da-seda. Outro exemplo foi a seguinte situação,

... fizeram as saquetas para os guardanapos e chapéu para o lanche de quinta-feira. Estavam muito ansiosas por fazer os chapéus, comecei por fazer as dobragens das saquetas e só depois os chapéus. Durante a realização das dobragens percebi que estavam muito envolvidas porque era uma coisa que queriam fazer. Pude observar que foi uma atividade exigente uma vez que era muito necessária a coordenação óculo-manual, mas todas conseguiram fazê-las tendo oportunidade de escolher qual das duas dobragens queriam fazer. (Registo nº 3 do C. F. da PES II)

Relativamente às relações entre crianças pude observar que já existiam fortes amizades, mas todas conseguiam relacionar-se entre si. O que demonstra que as crianças são competentes ao nível social uma vez que são capazes de manter as suas amizades e de se ajudar entre si, desenvolvendo competências sociais que necessitam para viver em sociedade. Mas por vezes necessitavam da ajuda de um adulto para resolver os conflitos entre si, procurando um dos adultos da sala. Quanto à expressão e compreensão dos sentimentos eram capazes de expressar o que sentiam, mas às vezes de forma inadequada. No entanto demonstravam que compreendiam os sentimentos dos outros. Como por exemplo, um dia a D. C. estava a chorar e a Florbela e a Rafaela foram ao seu encontro para a acalmar. Estas relações *“...oferecem benefícios substanciais: apoio emocional em contextos familiares, a oportunidade de brincar com um igual, e experiências em liderança, seguimento dos outros, apresentação de sugestões, experimentação de ideias, negociação e compromisso.”* (Hohmann & Weikart, 2011, p. 602)

Ao nível das experiências relativas à representação criativa, as crianças conseguiam fazer construções sobre a realidade usando diferentes objetos e materiais como, por exemplo, legos e caixas de cartão, sendo capazes de descrever o que fizeram com pormenor. Mas também utilizavam o desenho e a pintura para representar a realidade com pormenor, já desenhando a figura humana completa. Como se pode ver neste exemplo retirado do caderno de formação, *“... fizemos um registo sobre o que aprendemos neste dia com a ida ao quartel dos bombeiros para em seguida ilustrarem. Neste apercebi-me que o que mais gostaram foi de ter visto a*

*primeira ambulância e a tesoura de desencarceramento.*” (Registo nº 9 do C. F. da PES II).

Em relação ao jogo do faz-de-conta, todas gostavam muito jogando-o com grande frequência na área da casa e na garagem. Muitas vezes encarnam as personagens de mãe e de filhos ou de reis e príncipes. Na área da garagem também o faziam, estando mais relacionado com carros e com as construções que realizavam. Em ambas as áreas utilizam objetos e roupas para caracterizar as suas personagens e modelam as suas vozes. Deste modo faziam estes jogos simbólicos em pequenos grupos, envolvendo-se nas suas histórias e algumas crianças saíam destas para explicar às restantes como devem fazer as suas personagens. Mas também gostavam de participar em jogos simbólicos orientados por nós como, por exemplo, a seguinte situação

No momento em que disse que teriam que fazer uma tempestade houve crianças que disseram chuva, trovões, vento e nuvens. Então dei início ao jogo, todos conseguiram fazer uma tempestade usando apenas o corpo. Mas quando disse que ocorreu um acidente sendo necessário só duas crianças para o fazer quase todas foram para o centro da roda a fazer ambulâncias. (Registo nº 9 do C. F. da PES II)

Relativamente às experiências-chave do domínio da música e movimento, conseguiam fazer movimentos complexos como saltitar, subir e marchar. Além disso algumas conseguiam mover ao mesmo tempo os membros superiores e inferiores coordenadamente. Quanto à coordenação manual eram capazes de encaixar e desencaixar peças e materiais como, por exemplo, as peças de puzzles.

No quarto dia as crianças montaram puzzles sobre os bombeiros. Primeiro tiveram que escolher a cor das peças do puzzle para assim as encontrarem, uma vez que estavam todas misturadas em cima da mesa. Em seguida viram qual era a imagem que correspondia ao seu e começaram a montar, sendo apenas quatro crianças de cada vez a fazê-lo. Pude observar que o faziam com relativa facilidade. (Registo nº 9 do C.F. da PES I)

Também conseguiam manipular objetos e materiais com precisão como, por exemplo, fazer dobragens com papel ou cartolina e abotoar as suas roupas. Mas algumas crianças ainda têm alguma dificuldade em fechar e abrir os fechos principalmente os de casacos, ou seja, têm alguma dificuldade em realizar movimentos de oposição das mãos.

Quanto às experiências-chave relativas ao domínio da linguagem e competências de leitura, as crianças compreendiam o que lhes era dito, sendo capazes de o concretizar como, por exemplo, se lhes pediam para distribuírem por cada criança um lápis conseguiam-no fazer. Outro exemplo foi a seguinte *“Então com a ajuda da educadora coloquei as folhas de papel na mesa, duas de cada vez pintaram as figuras geométricas no papel seguindo as nossas instruções.”* (Registo nº 3 do C. F. da PES II).

Em relação à fala, dialogavam entre si, usando frases com duas ou mais ideias com pormenores descritivos. Havia uma criança que tinha um atraso ao nível do desenvolvimento da fala, mas conseguia expressar-se e dialogar com as outras crianças mostrando uma melhoria na fala. Também pude observar que o grupo interessava-se pela leitura de histórias, gostando de as escutar. E quando se perguntava algo sobre elas conseguiam responder como se pode ver no seguinte exemplo, *“Quando terminei a história, perguntei o que o menino tinha feito e todos conseguiram responder “ajudou a flor”.”* (Registo nº 5 do C. F. da PES II). Mas algumas vezes respondiam com partes da história, o que demonstra que sabiam escutar uma leitura.

Quanto aos livros algumas até pegavam em livros e “liam” histórias aos seus amigos, quando o faziam, folheavam-nos e seguiam as páginas de cima para baixo, o que mostra que compreendiam como se organiza o texto. Nestes momentos de exploração dos livros apercebi-me que já sabiam identificar as diferentes partes destes como a capa e a contra capa. Em relação à iniciação da leitura já identificavam os números até dez e alguns dos outros. Também identificavam as letras do seu nome, dos nomes dos seus familiares e dos amigos.

Quanto à iniciação na escrita, todas as crianças conseguiam escrever os seus nomes, alguns nomes dos seus amigos e algumas palavras como “carro” e “flor”. Um exemplo disso foi a seguinte atividade *“ ... tinham que organizar as letras para formar uma palavra e algumas crianças revelaram alguma facilidade, como o Miguel, em conseguir organizar muito bem as letras para formar a palavra árvore.”* (Registo nº 1 do C. F. da PES II). Também conseguiam transcrever o que os adultos escreviam, sabendo identificar quase todas as letras à impressa e algumas a manuscrito.

Em relação às experiências-chave do domínio da lógica e matemática conseguiam agrupar os objetos tendo em conta mais do que um aspeto como, por exemplo, conseguem separar os lápis de cor dos lápis de carvão e na área da casa

agrupavam os materiais colocando-os nos seus devidos lugares. Também utilizavam as palavras “não”, “algum” e “todos” corretamente e até em contextos de categorização como, por exemplo, um grupo de meninas estava na área da casa e uma colocou uma boneca no sítio da mercearia e outra disse “não é aí” e pegou na boneca e colocou-a junto das outras bonecas. Mas também sabem utilizavam a palavra “todos” para categorizar como, por exemplo, um dia um menino disse “esses cromos são todos meus” apontando para os que se encontravam na mesa.

Quanto à organização de materiais em ordem de gradação algumas conseguiam-no fazer, um exemplo disso foi na organização das crianças para tirar uma fotografia de grupo para o portefólio. Aqui as crianças já sabiam que as maiores iriam para trás para que as mais pequenas ficassem à frente. Quanto aos termos de comparação, conseguiam comparar os materiais utilizando os termos “maior que”, “mais pequeno que”, “o mais pequeno” e o “maior” adequadamente, comparando mais do que dois objetos.

Em relação aos conjuntos utilizavam bem os termos “mais” e “menos” como se pode ver neste exemplo retirado do caderno de formação, *“Posteriormente realizei a votação, quando perguntei qual dos nomes obteve mais votos a C. F. disse que foi o nome Diana com três votos.”* (Registo nº 3 do C. F. da PES II). Mas também sabiam utilizar a correspondência termo a termo para compreenderem se tinham mais ou menos objetos que o outro grupo. Um exemplo disso foi quando o R. T. pediu ao V. D. uma pastilha e ele respondeu que só tinha uma e era para o M. E. Aqui compreendeu que só tinha uma para dois meninos e por isso só podia dar a um.

Em relação à contagem de objetos conseguiam contá-los pelo menos até dez, fazendo desta forma as comparações dos grupos de objetos. Relativamente à descrição de relações espaciais (sobre, para cima, para baixo, para dentro, para fora e para trás) conseguiam compreendê-las como, por exemplo, no caso da E. O. quando estava a fazer um desenho para o qual necessitava da borracha disse-lhe que estava em cima da mesa. Então ela procurou em cima da mesa, acabando por a encontrar. Mas também utilizavam as palavras “sobre”, “para cima”, “para baixo”, “para dentro”, “para fora” e “para trás” para orientar a movimentação dos objetos. Onde o pude verificar foi na área da garagem quando estavam a fazer construções com as caixas de cartão. Quanto à dimensão do tempo, a maioria das crianças comparavam



adequadamente os períodos de tempo como, por exemplo, “ele esteve mais tempo no quadro”. Também pude compreender que já utilizavam as palavras convencionais de tempo “ontem” e “hoje” para descreverem sequencialmente os acontecimentos pela sua ordem.

Em suma, era um grupo dinâmico que gostava de aprender novas coisas e de se entreatudarem quando necessário.

A utilização do COR foi muito importante porque me fez olhar com mais atenção e profundidade para as crianças. O que por sua vez me permitiu compreender os seus interesses e necessidades. Consequentemente fez-me perceber o quanto é necessário o uso destes instrumentos para orientar a prática educativa, mas também para refletir sobre a mesma e assim, ajudando-nos a crescer profissionalmente, tornando-nos bons profissionais.

### 3. Conceção da ação educativa

#### 3.1. Fundamentos da ação educativa

Ao longo da PES tive como base da minha ação educativa o Decreto-lei nº 241/2001 que diz respeito ao Perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Relativamente à conceção e ao desenvolvimento do currículo fi-lo através da planificação, organização e avaliação do ambiente. Nesse sentido realizei atividades e projetos com o objetivo das crianças desenvolverem aprendizagens significativas. Deste modo procurei tirar partido de tudo o que acontecia e dos interesses destas para que existisse sempre um fio condutor entre todas as propostas de trabalho. Como se pode ver na planificação semanal de 26 a 30 de março em jardim de infância, anexo 2. Nesta procurei tirar partido do rastreio à visão que iriam realizar para abordar o funcionamento e a estrutura do olho humano. Desta forma pretendi que este rastreio não passasse despercebido e percebessem o porquê da sua realização. No caso da valência de creche pode-se ver na planificação semanal de 5 a 9 de março, anexo 2. Nesta vê-se a exploração do tema dos animais nas propostas emergentes uma vez que as crianças tinham mostrado interesse por estes. Assim parti do interesse destas contando a história “Todos sentados no sofá”, de Luísa Ducla Soares que aborda diferentes animais, promovendo o desenvolvimento ao nível da linguagem oral.

Relativamente à organização dos materiais eu e as educadoras cooperantes tivemos sempre o cuidado de estarem garantidas as condições de segurança. Mas também procurei enriquecer as áreas das salas com materiais, em jardim de infância foi com, por exemplo, roupas velhas e objetos como se pode ver no seguinte exemplo,

... apresentei a saquinha das surpresas com o objetivo de dar a conhecer a nova boneca para a “casa das bonecas”.(...) Depois fecharam os olhos para que eu abrisse a saquinha, quando os abriram pedi que adivinhassem o que estava lá dentro e depressa souberam que era uma boneca. (Registo nº 3 do C. F. da PES II)

Em creche enriqueci com, por exemplo, pequenos sacos com diferentes texturas como se pode ver neste exemplo citado do caderno de formação “...a atividade que realizei com as crianças que consistiu na exploração de uma caixa com saquinhos de diferentes texturas e com diferentes conteúdos.” (Registo nº 2 do C. F. da PES II). Além de

enriquecer as áreas com diferentes materiais procurei que estes estivessem acessíveis a todos para os utilizarem de acordo com os seus interesses.

Em relação ao domínio da observação, da planificação e da avaliação pretendi sempre observar as crianças tanto em pequeno e grande grupo como individualmente. Isto para adequar as atividades às necessidades destas partindo do que já sabem, valorizado os seus conhecimentos e competências. Um exemplo é a seguinte situação em jardim de infância,

Da parte da tarde dialoguei com as crianças sobre o que queriam fazer sobre as plantas e estas quiseram saber mais sobre o seu crescimento. Então propus realizar-se experiências com uma batata e um bolbo de uma flor, colocando estes dentro de água, na terra e parte destes na água. Todas concordaram e assim demos início ao projeto sobre as plantas. (Registo nº 4 do C. F. da PES II)

Desta forma demos início ao projeto sobre as plantas tendo em conta os interesses das crianças, uma vez que revelaram curiosidade em relação ao crescimento das plantas mais precisamente das flores. Assim tive em conta estes aspetos nas planificações para que as atividades proporcionassem aprendizagens nos diferentes domínios curriculares.

Outro aspeto que tive em conta foi a avaliação como meio para melhorar a minha prática, compreendendo se estava a responder adequadamente aos interesses e necessidades das crianças. Neste sentido apliquei dois instrumentos do currículo do High Scope que foram: o Perfil de Implementação do Programa de High Scope (PIP) em jardim de infância e um documento de Avaliação da Qualidade do Programa de High Scope em creche (PQA). Com estes procurei compreender como estava a ser a minha prática ao nível do ambiente físico, da interação adulto-criança e das rotinas. Isto porque no primeiro semestre centrei-me muito nas propostas de trabalho a realizar com os grupos, desvalorizando as possibilidades de aprendizagem que o espaço das salas podia proporcionar.

Quanto à relação e à ação educativa procurei sempre estabelecer uma boa relação afetiva com as crianças para, desta forma, promover um bom desenvolvimento pessoal e social destas, vendo-as como futuros cidadãos e intervenientes ativos na sociedade. Procurei fazê-lo através de atividades e projetos que partiram dos seus interesses. Também pretendi ter uma boa relação com as famílias procurando que

participassem mais no percurso educativos dos seus filhos. Um exemplo disso foi o caso do projeto sobre a fotografia, denominado por “As fotografias, a história da fotografia”, para o qual solicitei às crianças que pedissem aos pais uma fotografia para depois contarem a história desta. Mas ainda lhes proporcionei o contacto com a comunidade participando nesta como, por exemplo, através da visita ao Arquivo Fotográfico de Évora,

... fomos ao Arquivo Fotográfico onde a D. Rosa falou um pouco sobre a história da fotografia mostrando a primeira fotografia, “daguerreótipo”. A fotografia passou por todas, mas não puderam mexer porque é muito sensível. Ficaram muito admiradas com o facto das primeiras fotografias ficarem dentro de uma caixa. Também mostraram-se muito curiosas em relação às máquinas fotográficas antigas apontando para elas e perguntando o que era. (Registo nº 8 do C. F. da PES II)

Quanto à integração do currículo ao nível da expressão e comunicação, eu e a educadora cooperante, promovemos o desenvolvimento da linguagem procurando sempre que dessem as suas opiniões sobre tudo o que se realizava na sala. Mas também através do contacto com outras pessoas como, por exemplo, com a Dr.ª Cármen do Arquivo Fotográfico de Évora no âmbito de um projeto que estava a ser desenvolvido sobre a fotografia. Ainda promovemos o desenvolvimento de competências ao nível da literacia, proporcionando o contacto com os livros através das histórias, tanto na valência de creche como na de jardim de infância. Um exemplo, em creche, onde isso se pôde constatar foi quando a educadora “... *começou a falar sobre os sons dos animais, fê-lo através de livros com as imagens dos animais e com texturas diferentes. (...) Depois de ter explorado os diferentes animais e os seus sons deu-lhes pequenos livros para explorarem.*” (Registo nº 4 do C. F. da PES I).

No entanto também procurámos promover o desenvolvimento das suas competências ao nível das diferentes expressões de forma integrada nas várias atividades e projetos no âmbito das diferentes áreas curriculares. Ainda pretendi que através destas descobrissem e conhecessem o mundo que as rodeia. Como se poderá ver na planificação diária de jardim de infância do dia 23 de março, anexo 2, neste dia abordei a estrutura e o funcionamento do olho trabalhando a linguagem oral, linguagem escrita e a expressão plástica através do registo com o desenho do olho humano legendado. Em creche também o procurei fazer, um exemplo disso foi a

história “O Palhaço e o Nariz”, de autor desconhecido e foi adaptada, com este trabalho a linguagem oral, a matemática, mostrando os narizes de diferentes tamanhos, e a expressão musical com a canção para acalmar o grupo e prepará-lo para a história. Isso pode-se ver na planificação do dia 22 de fevereiro, anexo 2.

Além de ter como base o Decreto-lei nº 241/2001 que se refere ao Perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, também orientei a minha prática pelos princípios do Modelo Curricular do High Scope. Isto porque em ambas as salas as educadoras suportaram as suas práticas educativas neste modelo curricular. Estes são a aprendizagem pela ação, a interação adulto-criança, o ambiente de aprendizagem, a rotina diária e a avaliação.

A aprendizagem pela ação consiste em “... *viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo.*” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5). Assim a criança através das interações procura respostas e resolve problemas construindo estratégias, o que por sua vez, a leva a desenvolver experiências-chave, ou seja, interações críticas com pessoas, materiais e ideias que, por consequência, promovem o desenvolvimento intelectual, emocional, social e físico. Desta forma tem um papel ativo no seu processo de aprendizagem construindo os seus próprios conhecimentos através das suas vivências.

Neste sentido procurei que os materiais estivessem ao alcance das crianças para que os explorassem autonomamente de acordo com os seus interesses. Além disso pretendi disponibilizar diferentes materiais como se pode ver neste excerto retirado do caderno de formação relativo ao grupo de creche, “... *explorámos instrumentos e objetos musicais como maracas e pandeiretas. Para isso dei a cada criança um instrumento ou objeto que produziam sons para explorar diferentes canções.*” (Registo nº 4 do C. F. da PES II) Mas também promovi o contacto destas com a comunidade através de saídas ao exterior ou de visitas a exposições como, por exemplo, esta saída feita com o grupo de jardim de infância, “... *levei o grupo ao jardim público de Évora para que tivessem contacto com a flora e a fauna, mas também para que conhecessem um pouco da sua história.*” (Registo nº 7 do C. F. da PES II).

A interação adulto-criança é importante para a aprendizagem das crianças, isto porque, “*A aprendizagem pela acção depende das interações positivas entre os adultos*

*e as crianças.*” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 6) Estas interações positivas ajudam a criança a decidir qual o caminho a percorrer na sua procura de respostas, ao mesmo tempo fomentam a sua iniciativa e a resolução de problemas. Neste sentido pretendi contribuir para um ambiente seguro e calmo, procurando escutá-las e compreendê-las, mas também procurei que resolvessem os seus conflitos tentando sempre escutar ambos os lados.

Relativamente ao ambiente de aprendizagem procurei que fosse um ambiente de aprendizagem ativa porque “... dá às crianças oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 7). Neste sentido, eu e as educadoras cooperantes procurámos dispor os materiais de modo a ficarem acessíveis em cada uma das áreas da sala de interesse destas, permitindo às crianças a possibilidade de escolher o que utilizar para concretizar as suas ideias. Mas também procurámos enriquecer algumas das áreas com materiais como, por exemplo, caixas de cartão, duas máquinas fotográficas antigas, roupas para a área da casa e etiquetagem, com o grupo, dos materiais que se encontravam nesta área, na sala de jardim de infância e uma pequena boneca feita a partir de uma almofada, cartões com imagens de animais e pequenos sacos com diferentes texturas e sons na sala de creche.

Quanto à rotina diária, eu e as educadoras cooperantes, procurámos que fosse consistente para que as crianças soubessem o que iria acontecer em seguida, contribuindo para que se sentissem seguras e tivessem maior autonomia ao longo do dia. Por isso pretendi incluir na rotina diária o processo de planejar-fazer-rever onde procurei responder aos seus interesses e escutar o que gostariam de fazer, propondo algumas propostas para que depois pudessem escolher. O momento de rever foi feito ao longo do dia, onde dialogava com as crianças sobre o que realizavam, ajudando-as assim a refletir, algumas vezes faziam-no através do desenho ou da “escrita”. Um exemplo disso foi o registo do lanche feito para a nova boneca da área da “casa das bonecas”,

... realizamos o registo e a avaliação do lanche, apercebi-me que gostaram muito dos ovos e dos bolos. Observei também que gostaram muito de ter as suas bonecas e bonecos durante o lanche uma vez que lancharam com estes ao colo. (...) coloram uma fotografia à escolha bem como o seu registo. Acabei por não

fazer a etiquetagem dos materiais e dos objetos da “casa das bonecas”. (Registro nº 3 do C. F. da PES II)

Desta forma *“Através de uma rotina diária comum, focalizada em volta de oportunidades para a aprendizagem ativa, as crianças e os adultos constroem o sentido de comunidade.”* (Hohmann & Weikart, 2011, p. 8)

Ao nível da avaliação, fi-la através de observações, registros, reflexões e dialogando com a educadora cooperante sobre as situações do dia, deste modo procurei compreender as crianças e responder aos seus interesses e necessidades.

Em suma, procurei seguir o Decreto-lei nº 241/2001 que diz respeito ao Perfil de desempenho profissional dos educadores e professores dos ensinos básico e secundário e os princípios do Modelo Curricular High Scope, para responder aos interesses e necessidades de cada criança e do grupo, indo ao encontro dos objetivos dos projetos pedagógicos de ambas as salas, sendo estes *“À descoberta dos sentidos”* (sala de creche) e *“Inserir o meu corpo no corpo do mundo”* (sala de jardim de infância).

### **3.2. Organização dos espaços e materiais**

A organização do cenário educativo é muito importante para a promoção do desenvolvimento das crianças, para isso é necessário conhecer o espaço e usufruir de todas as possibilidades que este nos oferece. Segundo as OCEPE, a disposição dos diferentes tipos de equipamento e dos materiais condicionam significativamente as aprendizagens que podem desenvolver através da sua exploração. Neste sentido a organização e a utilização do espaço deverá ser feita de acordo com a intencionalidade educativa. Desta forma também é importante *“A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo.”* (M E, 2007, p. 38).

Neste sentido utilizei dois documentos, o Perfil de Implementação do Programa de High-Scope (PIP) em jardim de infância e um documento de Avaliação da Qualidade do Programa de High-Scope em creche (PQA). Através destes dois documentos avaliei o ambiente físico no final do primeiro e do segundo semestre para avaliar e refletir sobre a minha prática.

O grupo deverá participar na organização do espaço e compreendê-lo, o que permitirá que as crianças se tornem mais autônomas, desenvolvendo diferentes aprendizagens autonomamente. Ao mesmo tempo proporcionará a realização de escolhas relativamente aos materiais que querem usar, desenvolvendo a capacidade de escolha e o sentido de responsabilidade uma vez que são para todos.

Relativamente à organização do espaço tive em conta as linhas orientadoras para a organização do espaço e dos materiais para creche e jardim de infância do Modelo Curricular High Scope. As que dizem respeito à creche são: criar ordem e flexibilidade no ambiente físico, proporcionar conforto e segurança às crianças e adultos e apoiar a abordagem sensório motora destas à aprendizagem.

A ordem e a flexibilidade no ambiente físico referem-se à criação de diferentes áreas como as de cuidado e de brincadeira, existindo um espaço de chão livre, diferentes materiais de arrumação, mobiliário seguro e acesso ao exterior.

No que diz respeito ao conforto e à segurança das crianças é necessário tornar a sala acolhedora tendo luz natural, mobiliário e equipamentos adequados a estas e aos adultos, facilitando o acesso a utensílios do dia-a-dia. Mas também deverão ter espaços de arrumação para os pertences tanto das crianças como dos adultos. Além destes é igualmente necessário existir espaços de exposições para os trabalhos criativos. Quanto aos objetos é importante que existam alguns que lembrem a casa e o adulto deverá focalizar-se ao nível das crianças.

Para apoiar a abordagem sensório motora das crianças à aprendizagem é necessário despertar os sentidos destas com materiais versáteis. Neste sentido o ambiente deverá ser rico em texturas variadas e com vistas que lhes permitam observar o exterior. Também é fundamental proporcionar espaços e materiais para movimentos adequados a diversos níveis de atividade.

As linhas orientadoras de organização dos espaços e materiais para jardim de infância são: a criação de um espaço atraente para as crianças e bem dividido por áreas, a organização as áreas para que os objetos e materiais estejam acessíveis, visíveis e de acordo com os interesses destas, e os materiais e objetos devem ser diversificados e numerosos.

Em relação à construção de um espaço atraente deve-se procurar que seja agradável e apelativo de acordo com os interesses das crianças. Neste sentido deve ser



dividido por áreas bem definidas, tendo em conta os seus interesses, para promover a realização de vários tipos de atividades e brincadeiras. Devido a esse facto devem estar disponíveis e acessíveis todos os dias.

Relativamente à organização dos objetos e materiais nas diferentes áreas, estes devem estar visíveis, acessíveis e práticos. Desta forma facilita o acesso a estes, mas é necessário ter em conta a mudança de interesses por parte das crianças. Só desta forma as áreas estarão organizadas de acordo com os seus interesses.

Quanto aos objetos e materiais, estes deverão ser diversificados e em grande quantidade. Assim permitirá que todas as crianças tenham possibilidade de ter acesso e usufruam destes. Estes podem refletir a vida das crianças nas suas várias dimensões, mas também deve-se promover o estabelecimento de ciclos de escolha-uso-arrumação.

### **3.2.1. A sala de Creche**

De acordo com o documento de Avaliação da Qualidade do Programa do High Scope em creche (PQA), a sala tinha um ambiente seguro e saudável para as crianças. Esta tinha uma boa luminosidade natural pois possuía quatro janelas que dão para o exterior permitindo o acesso a este, mas também tinha boa luz artificial. Possuía uma boa ventilação que permitiu ter uma temperatura adequada durante o inverno e o verão.

Na sala ainda existiam materiais de primeiros socorros acessíveis na área da higiene corporal. Em caso de emergência os contactos estavam afixados num local visível, no lado direito da porta da sala. Todo o material duro como caixas de encaixe com os quais se podiam magoar, só tinham acesso a estes com a nossa supervisão. A maioria dos materiais era de plástico, tecido com diferentes texturas e almofadado como, por exemplo, livros de tecido e objetos de exploração sensorial. Estes estavam sempre disponíveis para as crianças, estimulando o desenvolvimento dos sentidos.

O espaço e os materiais eram adequados ao número de crianças e o que permitia que se movimentassem de diferentes formas, possibilitando que todas pudessem explorá-los livremente. Existia uma grande diversidade de materiais desde carros, nos quais podiam andar ou empurrar, uma “piscina” de pano com uma rampa irregular, dois grandes cubos de tecido, arcos de tecido, bolas de diferentes tamanhos e jogos de

encaixe. Estes materiais estavam dispersos pelas áreas da sala e permitiam que as crianças desenvolvessem diferentes ações motoras como agarrar, encaixar, sacudir, empurrar, mandar, pontapear, trepar, subir e andar. Ainda possibilitavam o desenvolvimento da noção de grande-pequeno.

Quanto à organização do espaço existiam algumas áreas definidas, sendo estas a área de refeições, a área de dormir e de descanso, área de higiene corporal, área de grande grupo e espaços para brincarem, ver anexo 3.

Na área de refeições existiam duas mesas e cadeiras de plásticos adequadas às crianças e aos adultos. Era uma área flexível uma vez que nela também se realizavam trabalhos manuais.

A área de dormir e de descanso era constituída por uma parte da sala onde se colocam os catres e por uma camarata na qual dormiam as crianças mais novas, ou pelas que se mexiam muito durante o sono. O espaço da sala que era utilizado para colocar os catres na hora da sesta, durante o resto do dia, era um espaço onde as crianças exploravam livremente as possibilidades deste e os diferentes objetos e materiais que nele se encontravam. Estes eram a “piscina” de tecido com bolas com uma pequena rampa irregular e carros que podiam empurrar ou andar. Estes materiais, como referi anteriormente, promoviam o desenvolvimento competências ao nível do domínio de algumas ações motoras.

A área de higiene era constituída por um fraldário onde existia uma bancada para fazer as mudas das crianças e cacifos para guardar os pertences de cada uma, desde as suas roupas aos materiais de higiene. Nesta também havia uma banheira com acesso a água quente e duas pequenas sanitas. Desta forma eram garantidas as condições de higiene e de prestação de cuidados necessárias. Junto desta área existia uma dispensa onde os adultos podiam guardar os seus pertences e outros materiais. Ainda havia um pequeno hall no qual existiam cabides para os casacos e as malas das crianças, proporcionando um local de arrumos para os seus pertences. Estes estavam identificados com o nome de cada uma, o que permitia que começassem a ter contacto com o código escrito.

Na área de reunião de grupo existia um tapete, duas almofadas compridas e um placar em forma de casa com velcro para a marcação das presenças, colando as suas fotografias. Este instrumento permitiu que começassem a identificar-se nas fotografias

e ao mesmo tempo a identificar as outras crianças, promovendo o desenvolvimento do sentido de si próprias distinguindo o seu “eu” dos outros. Ainda existia um placar ao nível das crianças para afixar trabalhos realizados por estas. Desta forma permitia que pudessem ver e tocar em imagens sobre o que aprendiam.

Esta era uma área de grande importância uma vez que permitia que aprendessem a estar em grupo, sendo muitas vezes utilizada para o primeiro momento da manhã, para contar histórias e fazer explorações de objetos e materiais novos. Nesta área muitas vezes as crianças exploravam jogos de encaixe e de construção e outros objetos como bonecos que produzem som, cubos de tecido de diferentes tamanhos, bolas, entre outros.

Na sala existiam mais dois placares onde se expunham os trabalhos das crianças. Assim tanto elas como os pais podiam ver as suas criações. Na parede do lado esquerdo da sala havia um espelho ao nível das crianças que permitia que desenvolvessem a consciência do “eu” e do esquema corporal. Nesta também encontravam-se carros adequados ao tamanho das crianças. Estes promoviam o desenvolvimento ao nível das capacidades de locomoção e da autonomia no espaço.

Existia um ambiente adaptado tanto para as crianças como para os adultos uma vez que havia mobiliário adequado. Existia uma pequena estante adequada ao tamanho das crianças, onde tinham acesso a objetos e jogos de encaixe que se encontravam organizados em pequenas caixas. Na parte de baixo da estante encontravam-se dois grandes cubos de tecido. Esta promovia o desenvolvimento ao nível das noções de espaço como, por exemplo, a noção de grande-pequeno, cima-baixo e dentro-fora. Também havia um armário onde se guardavam os materiais como pincéis, copos para tintas, marcadores, caixa de primeiros socorros, pequenos livros, o projeto pedagógico da sala, entre outros.

### **3.2.2. A sala de Jardim de Infância**

De acordo com o documento do Perfil de Implementação do Programa de Higt Scope (PIP), a sala era segura para as crianças e estava bem conservada, uma vez que todos os materiais que podiam ser perigosos para as crianças estão devidamente guardados. Quando tinham acesso a estes era com a nossa supervisão.

A sala era bastante ampla e tinha uma boa luminosidade natural devido às suas duas grandes janelas que permitiam observar o exterior. Esta estava dividida em seis áreas: a área da escrita e da leitura, a área de reunião de grupo, a área da casa das bonecas, a área da garagem, área dos jogos e construções, a área da pintura e a área das ciências, que foi construída devido ao projeto das plantas que desenvolvemos, ver anexo 3.

Na área da escrita e leitura existia uma pequena estante, adequada ao tamanho das crianças, com livros, promovendo desta forma o desenvolvimento ao nível da literacia e servindo de estímulo para a compreensão da utilidade da escrita. Nesta também havia uma pequena mesa com um computador, o que promovia o desenvolvimento de competências ao nível das novas tecnologias, principalmente no que diz respeito à familiarização e à utilização do computador, trabalhando também o domínio da linguagem escrita. Na mesa ainda existia uma pequena caixa com as letras do alfabeto em imprensa, canetas e lápis de cor e lápis de carvão, o que permitia que desenvolvessem a sua coordenação óculo-manual relativamente à utilização do lápis de carvão e das canetas e lápis de cor. Além deste material havia duas cadeiras, o que permitia que estivessem nesta duas crianças de cada vez, promovendo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar a pares.

Nesta área também se encontrava um pequeno fio com pequenas molas com as letras do alfabeto, promovendo a familiarização com este. Desta forma eu e a educadora promovemos o desenvolvimento de competências que serão muito importantes para a aprendizagem formal da escrita e da leitura. Como é referido nas OCEPE, é uma das três condições que são necessárias para a criança fazer uma boa transição para o 1º ciclo do ensino básico. Ainda existia um espelho, o que promovia o desenvolvimento do sentido do “eu”. Também havia duas cartolinas, uma com os meses do ano e outra com os nomes e fotografias de cada criança. A primeira permitia trabalhar os meses do ano promovendo o desenvolvimento da noção de tempo, uma vez que as crianças marcavam o mês em que se encontravam. A segunda promovia a familiarização com os nomes dos amigos. Nesta área também se expunham as novidades de cada criança e havia um placar onde eram expostos os trabalhos realizados por estas. Por último, existia um quadro onde podiam escrever com giz.

Quanto ao mobiliário desta área, tinha uma pequena prateleira com os portefólios individuais de cada uma. Existiam duas estantes e uma tinha folhas para que as pudessem utilizar de forma autónoma. Enquanto que na outra encontravam-se os lápis e canetas de cor, lápis de carvão, borrachas, tesouras, colas, pequenas régua, organizados em pequenas latas, e papel de desperdício, ou seja, jornais e papéis de publicidade.

A área de reunião de grupo encontrava-se junto ao hall de entrada da sala, tendo à sua volta uma pequena vedação em madeira. Nesta encontravam-se pequenas almofadas onde as crianças se reuniam e dialogavam entre si, promovendo o desenvolvimento da oralidade, da capacidade de escuta do outro e do cumprimento das regras de comunicação em grupo. O que permitia que desenvolvessem competências ao nível do comportamento em grupo como, por exemplo, saber esperar pela sua vez de falar e respeitar as regras de convivência. Estas são muito importantes para que as crianças façam uma boa transição e se adaptem ao ambiente do 1º ciclo do ensino básico onde existirão diferentes exigências.

No entanto esta área teve de ser mudada, para junto da janela do outro lado do hall da entrada, dando lugar à exposição sobre o projeto da fotografia que foi desenvolvido pelo grupo. Esta continha a informação trabalhada no âmbito do projeto bem como fotografias que as crianças tinham tirado, negativos, rolos e duas antigas máquinas fotográficas. Deste modo, os pais e as outras crianças podiam ver o que tinham feito no âmbito da fotografia.

A área da casa das bonecas tinha um número limitado de crianças, podendo estar apenas quatro de cada vez para que todas tivessem possibilidade de a explorar. Nesta encontravam-se diferentes objetos como pequenos pratos, panelas, colheres, copos, frutas de plástico, bonecas, roupas e malas. Quanto ao mobiliário existia uma mercearia, uma máquina de lavar, um lava loiça, um fogão, uma cama, uma pequena mesa e cadeiras. Todos os objetos e o mobiliário estavam etiquetados pelo grupo. Nesta ainda se encontrava exposta a história “O Boneco e a Boneca” de Almada Negreiros, o que permitia que tivessem contacto com o código escrito promovendo o desenvolvimento ao nível da linguagem escrita. Este material permitia que fizessem dramatizações e vivenciassem diferentes papéis da sociedade, representando desta forma as suas vivências.

Na área da garagem só podiam estar três a quatro crianças, estava delimitada por um armário onde se guardavam alguns materiais. Nesta existia um pequeno tapete com o desenho de uma estrada, uma pista de carros numa caixa de madeira, um avião, um camião, material de construção e caixas de cartão. Este material permitiu que explorassem, manipulassem, encaixassem, empilhassem, entre outras atividades. Assim promoviam o desenvolvimento do jogo simbólico, de algumas noções de matemática e da sua coordenação óculo-manual.

Na área dos jogos e construções podiam participar duas ou três crianças de cada vez. Nesta existia jogos de encaixe, puzzles, entre outros. Quanto ao mobiliário havia uma estante, onde os jogos estavam organizados em caixas, e uma mesa com duas cadeiras. Mas também podiam jogar e fazer construções nas outras mesas de trabalho. Estes materiais permitiam que fizessem construções a três dimensões e promoviam o desenvolvimento ao nível da matemática, permitindo que realizassem jogos de encaixe, de sequência, de comparação e de seriação. Estas aquisições ao nível do domínio da matemática serão necessárias para as aprendizagens que irão realizar no 1º ciclo do ensino básico. Por isso estes materiais estavam organizados de modo a que ficassem acessíveis às crianças.

Na área de pintura podiam estar duas crianças de cada vez, nesta existia um placar, tintas e pinceis de vários tamanhos. Quanto ao mobiliário havia duas cadeiras e uma estante onde se encontravam materiais como, por exemplo, colas, recipientes para cola, tecidos, entre outros. Estes estavam organizados em caixas facilitando a sua acessibilidade. Esta área permitiu que dessem aso à sua imaginação, desenvolvendo as suas competências ao nível da expressão plástica e da utilização do pincel.

Na área das ciências, ao lado da área da pintura partilhando a mesma estante, encontravam-se os bichos-da-seda, um peixe e as experiências que realizámos no âmbito do projeto das plantas. Esta área permitiu que tivessem contacto com animais e com plantas aprendendo a cuidar deles e a respeitá-los, contribuindo para a valorização da natureza e para a compreensão desta.

Além das áreas, no centro da sala encontravam-se mesas e cadeiras onde as crianças se reuniam e realizavam as propostas de trabalho. As diferentes áreas eram delimitadas por cinco pequenas estantes e um armário. Entre estas existia o espaço necessário para que pudessem aceder-lhes de acordo com os seus interesses. Os

materiais que se encontravam nas diferentes áreas estavam acessíveis e eram diversificados, permitindo que todas as crianças pudessem usufruir destes. Nas paredes havia quatro placares onde se afixavam os trabalhos das crianças para que os pais e estas os pudessem ver.

### **3.3. Organização do tempo e do grupo**

Segundo as OCEPE, o tempo educativo tem uma distribuição flexível onde existem momentos que se repetem com alguma periodicidade. Desta forma cria-se uma rotina que deverá ser conhecida pela criança, esta sabe o que pode fazer em cada momento e pode prever o que vai ou pode acontecer. Poderá não ser igual todos os dias, isto é, poderá ser modificada de acordo com as propostas do educador ou das crianças.

O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de actividades, em diferentes situações – individual, com outras crianças, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo. (M E, 2007, p. 40)

A organização do tempo é muito importante tanto para as crianças como para os adultos. Devido ao facto de as ajudar a compreender o que vai acontecer em cada momento do dia, o que contribui para que se sintam seguras e sejam mais autónomas no espaço. Enquanto que para os adultos ajuda a organizar o tempo “... *com as crianças de forma a lhes oferecer experiências activas e motivadoras.*” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224). Neste sentido a rotina deve ser estável e flexível para que se possa responder às necessidades das crianças. Devido a isso, de acordo com o Modelo Curricular High Scope deve-se ter em conta as linhas orientadoras para creche e jardim de infância. As linhas orientadoras que regulam a organização do tempo e da rotina de cuidados em creche são as seguintes:

- Criar uma rotina diária que seja previsível para as crianças, mas flexível para responder às suas necessidades englobando acontecimentos que ocorram regularmente como, por exemplo, chegadas e partidas, tempo de grande grupo e tempo de exterior, tendo sempre em conta a rotina de cuidados. O horário estabelecido tem que se adaptar ao ritmo e ao temperamento de cada criança e as transições que se realizam durante o dia deverão ser suaves.

- Incorporar a aprendizagem ativa em cada momento do dia e na rotina de cuidados, com o apoio do adulto. Aqui o adulto deve dar tempo às crianças para realizarem as suas várias explorações sensório-motoras e valorizá-las, proporcionando-lhes oportunidade de escolha. Mas também é importante que esteja atento às comunicações, conversas e ações das crianças tendo em conta as experiências-chave. É igualmente importante que exista um trabalho em equipa para que haja cooperação no apoio a cada criança.

As linhas orientadoras que permitem regular a organização do tempo e da rotina de cuidados em jardim de infância são as seguintes:

- Deve existir diversidade nos diferentes momentos de aprendizagens proporcionados às crianças, oferecendo-lhes variadas experiências e interações. Estas devem incluir o momento de planear-fazer-rever, tempo de grande e pequeno grupo, bem como o tempo de espaço exterior;
- Os períodos de aprendizagem ativa devem de ocorrer numa sequência que as crianças possam prever, indo ao encontro das suas necessidades;
- Cada momento do dia deve envolver as crianças em diferentes experiências de aprendizagem. Estas devem ocorrer num contexto físico adequado e dentro de um ambiente de apoio,
- Os momentos de transição deverão ser calmos e suaves.

De acordo com as OCEPE, a organização do tempo está relacionada com a organização do espaço. Devido ao facto da utilização do tempo depender das oportunidades de aprendizagens que o espaço proporciona. Por isso é necessário que o tempo, o espaço e a articulação entre ambos sejam adequados às características do grupo e às necessidades e interesses das crianças. Isto porque a organização do tempo, do grupo e do espaço são muito importantes para o desenvolvimento do currículo.

Em suma, é muito importante que o educador reflita sobre a organização do grupo, do espaço e do tempo para compreender as suas potencialidades. Assim conseguirá aperceber-se da forma como está a contribuir para um bom desenvolvimento e aprendizagem das crianças, fazendo as alterações que forem necessárias.



### 3.3.1. O grupo de Creche

Na organização do tempo procurei promover diferentes tipos de interação, ou seja, criança-criança, criança-adulto, pequeno grupo, grande grupo, ou mesmo individual, potenciando também o contacto com diferentes ambientes.

Procurei que a organização do tempo fosse estável mas flexível para que as crianças fossem autónomas no seu dia-a-dia, respondendo às suas necessidades. Isto porque *“Uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas ... as experiências do dia-a-dia das crianças são matérias-primas do seu crescimento.”* (Evans & Ilfiel citado em Hohmann & Post, 2011, p. 193)

Em seguida irei apresentar uma tabela com a rotina diária com os diferentes momentos do dia.

<b>Acolhimento</b> <b>08:18 horas</b>	Aqui eu, a educadora ou as auxiliares de ação educativa recebíamos os pais e as crianças de forma calma e tranquila, compreendendo os sentimentos de separação e dialogando com os pais. Neste momento procurávamos dar carinho e compreender o que queriam fazer nesse momento.
<b>Estimulação sensorial</b> <b>09:15 horas</b>	Momento de escolha livre, neste as crianças exploravam livre e autonomamente o espaço e os materiais. Neste momento o papel dos adultos da sala era apoiar as suas explorações, seguindo os seus interesses e dialogando com estas. Mas também apoiar as interações entre pares no sentido da resolução de conflitos.
	Este momento era planeado

<p style="text-align: center;"><b>Tempo de grupo</b> <b>10:00 horas</b></p>	<p>antecipadamente com base nos interesses das crianças e nas suas necessidades. Neste procurei apresentar objetos e materiais que poderiam ser novos ou da sala para os explorarem em grupo, dialogando sobre as suas explorações. Algumas vezes também contei histórias utilizando diferentes estratégias como por exemplo através do livro, de fantoches e do fantocheiro.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Tempo de exterior</b> <b>10:15 - 10:35 horas</b></p>	<p>Levava o grupo para o exterior, com a ajuda da educadora e das auxiliares de ação educativa, onde podiam explorar diferentes materiais que se traziam da sala e os que se encontravam nesse espaço. O papel do adulto era participar nas brincadeiras, observando-as.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Higiene</b> <b>10:35 horas</b></p>	<p>Era realizada de acordo com as necessidades das crianças. Nestes momentos dialogava-se com elas, pedindo a ajuda destas na realização da higiene.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Almoço</b> <b>11:00 horas</b></p>	<p>Os adultos davam o almoço às crianças.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Higiene</b> <b>11:45 horas</b></p>	<p>-----</p>
<p style="text-align: center;"><b>Sesta</b> <b>12:00 horas</b></p>	<p>O papel dos adultos neste momento era ajudar as crianças a deitar-se e a acalmarem-se, dando-lhes algo que lhes era familiar como a chupeta, uma fralda ou um boneco. Depois ajudavam-nas a adormecer.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Higiene</b> <b>14:45 horas</b></p>	<p>-----</p>

<b>Lanche</b> <b>15:00 horas</b>	Neste momento os adultos davam o lanche às crianças.
<b>Estimulação sensorial</b> <b>15:30 horas</b>	-----
<b>Higiene</b> <b>16:00 horas</b>	-----
<b>Entrega das crianças</b> <b>16:30-18:30</b>	Os adultos despediam-se das crianças e dos pais de uma forma tranquila e calma. Mas também era um momento de diálogo com os pais e familiares.

Tabela 3: Rotina diária da sala de creche

Legenda da tabela:

(-----) – significa que o que acontece nesse momento já foi referido anteriormente.

A higiene não era realizada apenas nos momentos que estavam assinalados mas sempre que era necessário. Esta rotina estava adaptada ao ritmo de cada criança. Deste modo procurei que os momentos de transição fossem calmos e suaves como, por exemplo, permitir que fizessem as suas escolhas sobre a atividade que iríamos realizar. Também procurei ter em atenção quando deveria começar ou terminar uma atividade através do comportamento das crianças. Isto porque *“É necessário ouvir as dicas” das crianças (em vez de olhar para o relógio de parede) sobre o início e o final dos acontecimentos. Isto pode significar começar a actividade seguinte com algumas crianças que já estão prontas, enquanto que outras ainda estão envolvidas ou a acabar a anterior.*” (Hohmann & Post, 2011, p. 203). Mas no início tive alguma dificuldade em compreender quando terminar e como levar as crianças a passar para a próxima atividade. Com a ajuda educadora Margarida comecei a desenvolver algumas estratégias como, por exemplo, cantar uma canção no início das atividades para que as crianças se reunissem e se acalmassem para assim começar.

Quanto à rotina semanal as crianças seguiam todos os dias a sua rotina diária, mas à quarta-feira tinham música às 14:30 horas durante meia hora. O que promovia o desenvolvimento das suas competências ao nível da expressão musical.

A organização do grupo durante o dia seguia a rotina diária, existindo momentos de grande e pequeno grupo. Os momentos de grande grupo eram realizados durante a manhã, como já referi anteriormente, eram momento de exploração de materiais, objetos e histórias. Nestes procurava dialogar com as crianças sobre o que estavam a fazer e motivá-las para realizarem o que pretendiam. Os restantes adultos também apoiavam-nas nas suas explorações.

Durante o dia as crianças tinham momentos de pequeno grupo, principalmente nos momentos de escolha livre. Nestes realizavam explorações e aprendizagens em pequeno grupo como, por exemplo, quando explorei com a M. S as peças de um jogo de encaixe, e o A. V. e o D. G. juntaram-se a nós para encaixarem as suas peças umas nas outras. Ainda tinham momentos de trabalho individual como, por exemplo, a elaboração das maracas com garrafas de plástico, rolhas e papéis de diferentes cores. Nestes momentos os restantes adultos, a educadora Margarida e as duas auxiliares de ação educativa, apoiavam as restantes nas suas diferentes explorações.

### **3.3.2. O grupo de Jardim de Infância**

A organização do tempo foi feita de modo a criar uma rotina estável e flexível para responder às necessidades e interesses das crianças.

Neste sentido na organização do tempo teve-se em conta as linhas orientadoras da organização do tempo e da rotina de cuidados. A rotina diária do grupo consistiu em:

- 08:45 - Acolhimento e início das atividades individuais/ Pequeno grupo
- 10:00 - Reunião do grande grupo
- 10:30 - Atividades
- 11:15 - Atividades/ Quintal
- 11:45 - Higiene
- 12:00 - Almoço
- 12:45 - Higiene/ Lavagem dos dentes

- 13:30 - Pequeno recreio com jogos calmos
- 14:00 - Atividades/ Áreas
- 15:45 - Higiene
- 16:00 - Lanche
- 16:30 - Atividades nas diferentes áreas/ Quintal
- 18:00 - Receber os pais

A rotina semanal das crianças consistia em terem na quinta-feira expressão motora por volta das 11:00 horas, facultada pela escola. Neste momento o grupo era dividido em dois tendo meia hora cada um.

Quanto à organização do grupo as crianças seguiam a rotina diária tendo em conta o processo de planejar-fazer-rever, momentos de grande e pequeno grupo, de trabalho individual e a pares. No acolhimento os adultos da sala recebiam as crianças e os pais dando-lhes os bons dias e falando com eles. Depois diziam a mim ou à educadora cooperante o que queriam fazer, sendo um momento de trabalho autónomo individual ou em pequeno grupo.

No momento de reunião do grande grupo eu e a educadora cooperante escutávamos as crianças, compreendendo quais os seus interesses e fazendo algumas propostas. Este é o momento de planeamento do que pretendiam fazer. Neste diziam o que queriam fazer para fazer a transição para o momento das atividades. Desta forma organizávamos o grupo e distribuíamos as crianças pelos seus interesses. Assim passavam para o momento do fazer, no qual eu, a educadora cooperante e auxiliar de ação educativa dávamos apoio a estas. Este momento podia ser de grande ou pequeno grupo ou mesmo de trabalho individual dependendo do que estava planeado e dos interesses destas.

Nos momentos do exterior, às 11:15 horas, pedia ao grupo que se organizasse num comboio para irem ao quintal e, com a ajuda da educadora e da auxiliar de ação educativa, levava o cesto de brinquedos das crianças e os chapéus. Estes brinquedos eram muito importantes para elas uma vez que os traziam de casa, transmitindo-lhes segurança. Neste momento brincavam livremente, estando em contacto com outras crianças.

No momento da higiene, a auxiliar de ação educativa ia colocar a mesa enquanto eu e a educadora levávamos o grupo, organizado num comboio, para a casa de banho

onde realizavam autonomamente a sua higiene. Em seguida levávamos o grupo para a cantina onde servimos as crianças, à medida que acabavam de almoçar uma delas iria distribuir a fruta pelas restantes e outra iria arrumar os copos e as taças da sobremesa.

Na parte da tarde dava-se continuação às atividades. Quando era em grande grupo dava as orientações. Depois eu e a educadora cooperante apoiávamos as crianças, tendo sempre a ajuda da auxiliar de ação educativa. Se fosse em pequeno grupo eu ficava com uma parte do grupo e a educadora com a outra, contando com a ajuda da auxiliar de ação educativa.

No momento do lanche organizávamos novamente as crianças em comboio. Já no refeitório, uma criança ajudava a auxiliar de ação educativa a pôr a mesa distribuindo os guardanapos. Em seguida era feita a distribuição do pão e do leite por cada uma. A recolha dos copos e dos guardanapos era da responsabilidade de uma criança. Deste modo promovemos o desenvolvimento do sentido de responsabilidade. Posteriormente, no momento das áreas/quintal, eram distribuídas pelas diferentes áreas segundo os seus interesses. No entanto, se fossem para o quintal os adultos ficavam a supervisionar.

O momento de rever era feito ao logo do dia, algumas vezes em grande grupo ou individualmente, através do diálogo sobre o que tinham realizado ou fazendo um registo. Este podia ser ilustrado e escrito como, por exemplo, o registo da ida aos bombeiros. Neste cada criança disse uma frase sobre o que mais gostou para depois o ilustrarem. Deste modo refletiam sobre o que faziam e vivenciavam, expressando-o de diversas formas.

#### **3.4. A relevância da organização do cenário educativo na transição para o 1º ciclo do Ensino Básico**

A organização do espaço é muito importante porque *“... a educação infantil possui características muito particulares no que se refere à organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (facilmente identificáveis pelas crianças tanto do ponto de vista da sua função como das atividades que se realizam nos mesmos”* (Zabalza, 1998, p. 50).

As competências que são desenvolvidas através da organização do espaço e dos materiais são muito importantes, uma vez que permitirão que a criança desenvolva

importantes competências que a ajudarão a fazer uma boa transição para o 1º ciclo do ensino básico. Neste sentido fiz um questionário à educadora cooperante, anexo 1, para compreender como trabalhou a transição com o grupo. Através deste explicou que o fez ao nível do espaço e da organização dos materiais, para isso criou áreas na sala que têm representação na escolaridade. Um exemplo é a área da escrita, onde se encontra o computador, livros e o alfabeto, mas também o fez com a realização de projetos ao nível das ciências e da história.

Neste sentido também desenvolvi projetos com as crianças como, por exemplo, o projeto das plantas. Através deste promovi a aquisição de importantes conhecimentos como se poderá ver no seguinte exemplo,

O que causou admiração nestas foi o facto de verem o bolbo em vez de estar a flutuar como tinha ficado já estava a ir para o fundo. Nesta situação pude perceber que tinham entendido o que tinha acontecido porque disseram que bolbo tinha bebido muita água. Então expliquei que esse processo tem o nome de absorção. (Registo nº 4 do C. F. da PES II)

Este exemplo é relativo à realização das experiências no âmbito deste projeto, estes conhecimentos serão importantes para as aprendizagens que irão realizar no 1º ciclo do ensino básico.

Relativamente às diferentes áreas de conteúdo, promovi diferentes aprendizagens através da exploração de materiais como, por exemplo, através da leitura de livros e da descoberta de letras em textos, desenvolvendo competências ao nível da escrita e da oralidade. Também desenvolveu aprendizagens ao nível da matemática como, por exemplo, contagens, adições, subtrações, medições, leitura de tabelas e conjuntos.

Na minha prática também colaborei com a educadora, neste sentido, pretendi promover importantes aprendizagens no âmbito das áreas de conteúdo através de diferentes propostas. Para isso procurei que estas abrangessem as diferentes áreas de conteúdo de uma forma integrada. Como foi o caso do registo do lanche com a mãe da Tânia, retirado do caderno de formação,

... fazer o registo terminando os desenhos e recortando-os para os colar na cartolina. Também continuaram a escrever no computador os seus comentários. Esta atividade é importante uma vez que lhes permitiu ter contato com um computador que será um dos seus instrumentos de aprendizagem... (Registo nº 7 do C. F. da PES II)

Com este registo promovi o desenvolvimento de competências ao nível da área de expressão e comunicação (coordenação óculo manual, expressão plástica, novas tecnologias e linguagem escrita) e da área de formação pessoal e social (autonomia na realização das tarefas e saber esperar pela sua vez). Assim as crianças compreendem que as diferentes áreas de conteúdos relacionam-se entre si. Mas também percebem que os conhecimentos que adquirem ajudam-nas a compreender o mundo que as rodeia.

Deste modo, segundo as OCEPE, a educadora promoveu o desenvolvimento de importantes aprendizagens, por parte das crianças, ao nível da matemática e linguagem oral e escrita que serão necessárias para as futuras aprendizagens que irão realizar. Além destas, também promoveu o desenvolvimento de aprendizagens ao nível da dimensão da formação pessoal e social. Estas foram: as noções de regras diárias e de autorregulação no comportamento. Desta forma aprenderam, por exemplo, a estar em grupo, a saber esperar pela sua vez de falar e arrumar o que utilizavam. Neste sentido trabalhei em parceria com a educadora, lembrando as regras sempre que necessário como, por exemplo, na seguinte situação em que uma menina

... terminou de colar os membros e as orelhas do coelho e pediu-me logo cartolina para fazer os olhos. Devido a isso tive alguma dificuldade em dar apoio a todas mesmo com a ajuda da educadora. Por isso quando muitas crianças me chamavam ao mesmo tempo tive que explicar que só depois de ajudar as que me tinham pedido primeiro as poderia ajudar. (Registo nº 2 do C. F. da PES II)

Estas aprendizagens ao nível do comportamento são uma das três condições necessárias para a realização de uma boa transição. De acordo com as OCEPE

Ao nível do comportamento será necessário que a criança seja capaz de se integrar no quotidiano do grupo. Terá, por exemplo, de aceitar e seguir as regras de convivência e de vida social, colaborando na organização do grupo; saber escutar e esperar pela sua vez para falar; compreender e seguir orientações e ordens, tomando também as suas próprias iniciativas sem perturbar o grupo; ser capaz de terminar tarefas. (M E, 2007, p. 90)

Em suma, nós através do espaço procurámos desenvolver competências e aprendizagens que são condições necessárias para que as crianças realizem uma boa transição. Desta forma promovemos o desenvolvimento de uma atitude positiva, por parte das crianças, em relação à escola alimentando os seus desejos de aprender. Mas



também preparando-as a nível afetivo para a transição dialogando com o grupo sobre isso e levando professores às salas.

### **3.5. Os parceiros educativos**

A instituição tem como parceiros educativos a família, isto porque *“... são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre os dois sistemas.”* (M E, 2007, p. 43). Neste sentido deverá haver uma troca de informações entre a família e o educador sobre a criança. Isto porque os pais são os principais responsáveis pela educação das crianças. Devido a este facto participaram na elaboração do projeto educativo da instituição.

Neste sentido as educadoras cooperantes procuraram dialogar com os pais ou encarregados de educação. Pude observá-lo durante a minha prática, tanto em creche como em jardim de infância. A duas educadoras, sempre que possível, dialogavam com estes sobre o que as crianças realizavam, existindo uma troca de informação. Na minha prática também procurei dialogar com estes apesar de ter tido alguma dificuldade. Procurei envolvê-los mais no processo educativo das crianças como, por exemplo, pedindo a duas mães para falarem sobre algumas tradições dos seus países. Mas compreendi que nem todos os pais tinham essa possibilidade. O que me fez refletir sobre o quanto é necessário encontrar outras estratégias para que sejam mais participativos como, por exemplo, pedir-lhes sugestões sobre algo que se pretende realizar com as crianças.

Além de existir este diálogo permanente com os pais por parte das educadoras, no início do ano é realizada uma reunião com estes. Nesta está presente a educadora e a coordenadora pedagógica da instituição para explicarem o trabalho que se realizará com as crianças, tranquilizando-os e transmitindo-lhes segurança.

O outro parceiro educativo é a comunidade, neste sentido a instituição promove o contacto com esta, fazendo marcações de visitas e proporcionando às crianças a participação em atividades da comunidade como, por exemplo, visita a exposições do Fórum Eugénio de Almeida, a participação no peddy paper no dia mundial da água e na feira de S. João. Por isso as educadoras promovem este contacto com a comunidade programando algumas saídas à cidade como, por exemplo, a minha

educadora cooperante de jardim de infância levou o grupo à Biblioteca Pública de Évora.

Na minha prática educativa também procurei promover o contacto com a comunidade organizando algumas saídas no âmbito do projeto da fotografia como, por exemplo, a ida ao Jardim Público de Évora, tirar fotografias, e a visita ao Arquivo Fotográfico de Évora. Desta forma procurei que conhecessem melhor a sua cidade, contribuindo para a construção da sua identidade e para a sua integração na comunidade.

Por fim, a instituição tem como parceiros educativos algumas escolas como é o caso da Escola de São Mamede. Com estas promovem visitas para os grupos de crianças de 5 a 6 anos de idade, para que contactem com escolas e com alguns professores. Desta forma estão a contribuir para que as crianças façam uma boa transição para o 1º ciclo do ensino básico. Uma vez que nestas visitas existe diálogo entre os educadores e professores, as crianças mais velhas falam das suas experiências e as de jardim de infância podem fazer questões, esclarecendo as suas dúvidas.

Em suma, compreendi que nesta instituição existe uma boa relação entre os diferentes parceiros educativos. Isto porque todos procuram contribuir para o bom desenvolvimento da criança e para a sua educação, existindo diálogo entre estes.

#### **4. Observação, planeamento e avaliação no contexto educativo**

O planeamento e a avaliação são muito importantes, uma vez que orientam a prática educativa, tendo em conta as intenções educativas do educador. Segundo as OCEPE planejar exige que este pense nas suas intenções educativas e na forma como as adequar às necessidades e interesses das crianças. Desta forma prevê situações e experiências de aprendizagem para o grupo, organizando os materiais e os recursos humanos necessários. O que implicará o planeamento da organização do ambiente educativo, para isso deverá ter-se em conta as diferentes áreas de conteúdo e sua articulação.

Deste modo proporcionar-se-á às crianças a oportunidade de realizar diferentes experiências e explorar diferentes espaços. Este sofrerá alterações de acordo com as diferentes situações e propostas das crianças. Por isso caberá ao educador planejar situações de aprendizagem desafiadoras, estimulantes e cativadoras de acordo com os interesses destas. Mas procurando apoiá-las para que alcancem o nível pretendido, e não as levar situações que resultem no seu desencorajamento e na diminuição de sua autoestima. Também é importante o planeamento com as crianças porque o grupo irá *“... beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma.”* (M E, 2007, p. 26)

Para compreendermos se as situações e experiências de aprendizagem, que se está a promover, estão a responder às necessidades e interesses do grupo e de cada criança é importante que se faça uma avaliação. Ou seja, é necessário avaliar o processo e os efeitos. Para isso é necessário tomar consciência da ação para depois adaptar o processo educativo às necessidades das crianças, do grupo e da sua evolução. Mas é igualmente importante realizar a avaliação com as crianças, isto porque além de ser uma atividade educativa é uma forma de avaliar a sua prática. *“ Neste sentido, a avaliação é o suporte do planeamento”* (M E, 2007, p. 27)

##### **4.1. A sala de Creche**

Na minha prática em creche, quanto à organização do planeamento e da avaliação, utilizei dois instrumentos sendo estes o COR (Registo de Observação da Criança) e o PQA (Avaliação da Qualidade do Programa de High Scope em creche).

O COR é um instrumento de avaliação do Modelo Curricular High Scope. Este permite avaliar as crianças baseando-se nas experiências-chave. Apliquei este instrumento ao grupo, tendo em conta apenas os seus itens, para o conhecer melhor. Ou seja, para conhecer as necessidades, os interesses e as competências das crianças para, deste modo, contribuir para um bom desenvolvimento a todos os níveis. Assim pude adequar a minha prática educativa ao grupo e a cada criança.

O PQA permite avaliar a qualidade do programa do High Scope em creche, ajudando a compreender como está a ser vivido o Modelo Curricular High Scope na sala. Este contribui para a identificação do que é necessário ainda fazer e do que se pode melhorar. Ou seja, permite avaliar os seguintes itens:

1. Ambiente físico
2. Envolvimento parental
3. Gestão do programa
4. Interação adulto-criança
5. Observação e planificação
6. Planos e rotinas
7. Qualidade dos profissionais

Destes apenas avaliei três que foram o ambiente físico, planos e rotinas e a interação adulto-criança, devido ao facto de ter sentido maior dificuldade nestes três aspetos da minha prática educativa. Neste sentido apliquei este instrumento no final do primeiro semestre para compreender o que deveria melhorar. Com este instrumento compreendi que me tinha centrado demasiado nas atividades e pouco nas oportunidades de aprendizagem que o espaço oferecia. Por isso, no final do estágio, voltei novamente a avaliar os mesmos itens para compreender a minha evolução. Então percebi que já tinha valorizado mais o espaço, enriquecendo-o, e interagido melhor com as crianças.

Neste sentido ajudou-me a enriquecer os materiais da sala como, por exemplo, trazendo materiais de diferentes texturas (pequenos sacos com diferentes texturas), imagens de animais e objetos que lhes eram familiares, maracas com material reciclável, entre outros. Além disso permitiu-me compreender como deveria de interagir com as crianças ao longo do dia, apoiando-as nas suas explorações. Isto

porque no primeiro semestre não sabia como interagir com estas, sendo o meu primeiro contacto com um grupo desta faixa etária. Devido a este facto procurei sempre dialogar com a educadora cooperante. Assim fazíamos uma avaliação e compreendia o que deveria melhorar e modificar na minha prática. Isto porque a “... *reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança.*” (M E, 2007, p. 27)

Quanto ao planeamento tive como base a observação das crianças e as OCEPE uma vez que a educadora Carla, que estava de baixa, se orientava por estas, mas adequando os objetivos à faixa etária do grupo. Também procurei sempre dialogar com a educadora cooperante sobre o que pretendia realizar com as crianças, adequando as atividades às suas necessidades e aos seus interesses.

Entretanto, compreendi que seria necessário reestruturar as minhas planificações, numa das partilhas feitas nas aulas de acompanhamento à prática. Isto porque compreendi que não fazia sentido separar os objetivos da descrição das atividades. Assim passei a integrar os objetivos na descrição destas, indicando a área curricular a que pertenciam. Desta forma ficou mais compreensível o que pretendia com cada situação de aprendizagem.

#### **4.2. A sala de Jardim de Infância**

Na valência de jardim de infância, quanto à organização do planeamento e da avaliação, utilizei dois instrumentos que foram o COR (Registo de Observação da Criança) e o PIP (Perfil de Implementação do Programa de High Scope).

O COR, como já referi anteriormente, é um instrumento de avaliação do Modelo Curricular High Scope que permite avaliar as crianças baseando-se nas experiências-chave. Este instrumento foi aplicado tendo em conta apenas os seus itens, o que me permitiu conhecer melhor o grupo e as crianças, ou seja, as suas necessidades, interesses e competências. Assim pude proporcionar-lhes experiências de aprendizagem adequadas ao grupo.

O PIP permite avaliar a qualidade dos contextos de educação e identificar as necessidades de formação dos profissionais de educação. Ou seja, permite avaliar os seguintes itens, que são constituídas por várias alíneas:

1. Ambiente físico (10 itens)

2. Rotina diária (5 itens)
3. Interação adulto-criança (9 itens)
4. Interação adulto-adulto (6 itens)

Destes itens apenas avaliei três que foram: o ambiente físico, a rotina diária e a interação adulto-criança. Devido ao facto de ter sentido maior dificuldade, no primeiro semestre, ao nível destes aspetos, anexo 6. No final do segundo semestre voltei novamente a avaliar estes itens para compreender a minha evolução, anexo 6.

Estes dois instrumentos ajudaram-me a orientar a minha prática contribuindo para o bom desenvolvimento das crianças. Ou seja, através destes enriqueci os materiais das salas como, por exemplo, trazendo materiais para a área da casa como roupa e etiquetando os materiais desta com o grupo. Além disso permitiu-me compreender como deveria interagir com as crianças, escutando-as, compreendendo-as e permitindo que fossem ativas e autónomas no seu processo de aprendizagem.

Para isso, no segundo semestre, procurei tirar partido das oportunidades educativas do espaço de acordo com os interesses das crianças. Um exemplo foi a semana de dinamização da área da casa, que já tinham pedido à educadora. Esta consistiu em fazer um lanche para receber a nova boneca. Na primeira fase fez-se a apresentação da nova boneca e deu-se um nome a esta, que foi escolhido por votos. Na segunda fase planeou-se o lanche com o grupo e a terceira foi a concretização deste com a participação de uma mãe que trouxe bolos típicos do seu país, dando-nos a conhecer a sua tradição da Páscoa.

Quanto ao planeamento tive como base a observação das crianças e orientei-me pelas OCEPE, uma vez que se podem relacionar as diferentes áreas de conteúdo com as experiências-chave do Modelo Curricular High Scope. Isto é, podemos dizer que na área de formação pessoal engloba o domínio da iniciativa e relações interpessoais; a área de expressão e comunicação engloba os domínios da representação criativa, da linguagem e literacia, do movimento, da música, da classificação, da seriação, do número, do espaço e do tempo; e por fim a área do conhecimento do mundo engloba os domínios do espaço e do tempo. Mas também procurei dar importância ao contacto com a comunidade e à participação ativa dos pais no processo educativo das crianças.

Neste sentido procurei que todas as semanas pudessem ir ao exterior como, por exemplo, a exposições, ao parque público de Évora e ao Arquivo fotográfico.

Quanto à estrutura das planificações, esta também sofreu a mesma alteração que ocorreu nas do grupo de creche. Desta forma os objetivos ficaram integrados na descrição das atividades, assim tornou-se mais compreensível o que pretendia com as diferentes atividades e experiências que proporcionava ao grupo.

#### **4.3. Dimensão investigativa da PES: construção da profissionalidade**

Para o desenvolvimento da minha prática de ensino supervisionada foram vários os recursos e os instrumentos que me permitiram refletir, avaliar, questionar e projetar a minha ação tanto no contexto do estágio realizado no âmbito da PES como em termos da construção da minha profissionalidade enquanto futura educadora. É o caso do Caderno de Formação que fui construindo ao longo da PES e que me permitiu descrever, refletir e projetar a minha ação num processo de partilha com as educadoras cooperantes e com a orientadora da universidade.

Como já referi ao longo deste relatório também utilizei alguns instrumentos como o PIP e o PQA. Desta forma avaliei a minha prática ao nível do ambiente físico, da interação adulto-criança e da rotina diária em ambas as valências. Realizei igualmente uma entrevista às crianças sobre a sua ida para a escola, para compreender qual a sua visão da escola, uma vez que os considero os principais atores no processo de transição. Neste sentido, também fiz uma entrevista à educadora cooperante da valência de jardim de infância. Isto para perceber as estratégias que utilizou para promover uma boa transição das crianças.

Apresento em seguida uma síntese do trabalho que me permitiu perceber como o desenvolvimento da dimensão investigativa é essencial na profissão de educador de infância.

##### **4.3.1. PQA e PIP**

Utilizei estes dois instrumentos porque em ambas as salas a prática educativa era suportada no Modelo Curricular High Scope. Neste sentido utilizei documento de Avaliação da Qualidade do Programa de High Scope em creche (PQA) e o Perfil de Implementação do Programa de High Scope (PIP) em jardim de infância.

O PQA é um documento que permite ao educador avaliar a qualidade do programa na sua sala e é constituído pelos seguintes itens:

- Ambiente físico
- Envolvimento parental
- Gestão do programa
- Interação adulto-criança
- Observação e planificação
- Planos e rotinas
- Qualificações dos profissionais

A avaliação foi feita numa escala de cinco níveis, em que o 2 e o 4 são intermédios. Utilizei este instrumento na sala de creche com um grupo da faixa etária dos oito aos dezoito meses.

O PIP avalia o grau de execução do programa do Modelo Curricular High Scope, ajudando os profissionais a melhorar a sua prática. Este está organizado em quatro itens:

- Ambiente físico
- Rotina diária
- Interação adulto-criança
- Interação adulto-adulto

A avaliação foi feita numa escala de cinco níveis, em que o 2 e o 4 são intermédios. Este documento foi aplicado numa sala de jardim de infância com um grupo da faixa etária dos cinco a seis anos de idade.

A aplicação dos dois instrumentos foi feita com a cooperação das educadoras cooperantes, dialogando com estas sobre a minha prática tendo em conta os três aspetos avaliados, enunciados anteriormente, tanto no final do primeiro semestre como no final do segundo.

Em seguida irei fazer a comparação da primeira aplicação dos instrumentos com a segunda para compreender a minha evolução.



### Comparação da primeira aplicação do PQA com a segunda aplicação

Na aplicação do documento PQA no contexto de creche ao nível do ambiente físico os itens encontraram-se entre os níveis 3 e 5, enquanto que na primeira aplicação do instrumento estes encontraram-se entre os níveis 3 e 4. O que demonstrou que ocorreu uma melhoria, estando a maioria dos itens avaliados com nível 4. Estes dados demonstraram que a qualidade do programa ao nível do ambiente físico é boa, notando-se uma melhoria. O que significa que o ambiente era seguro e saudável contribuindo para o bem-estar das crianças, existindo uma melhoria ao nível da diversidade de materiais, estando no nível 5.

Esta melhoria demonstrou que o espaço tinha maior diversidade de materiais e objetos que estimularam as crianças a todos os níveis. Como por exemplo já havia uma rampa esponjosa e irregular junto de uma “piscina” de pano, promovendo o desenvolvimento motor. Procurei também enriquecer o espaço ao nível dos materiais como, por exemplo, fazendo sacos com diferentes texturas e com diferentes sons e maracas com garrafas pequenas, tampas e papéis de diferentes cores. Estes materiais foram muito importantes para os tempos de escolha livre porque promoveram a estimulação dos seus sentidos, o que por sua vez permitiu que realizassem importantes aprendizagens. No entanto houve um item no nível 3, que diz respeito ao acesso dos objetos familiares. Isto porque não sofreu alterações uma vez que estes estavam apenas disponíveis no acolhimento, na hora da sesta e na hora da despedida.

Quanto aos itens que dizem respeito às rotinas diárias na segunda aplicação do instrumento encontraram-se entre os níveis 3 e 5. Enquanto que na primeira aplicação estavam nos níveis 3 a 4. O que significa que houve uma melhoria num dos itens, estando a maioria no nível 4. A melhoria ocorreu no item que diz respeito ao plano de trabalho flexível e previsível, o que demonstrou que a rotina estava adequada às necessidades das crianças e contribuiu para que se sentissem seguras. Isto porque conseguiam antecipar o que ia acontecer no momento seguinte, existindo momentos de escolha livre e de ida ao exterior, duas vezes por dia. O que mostrou que havia equilíbrio entre os momentos de ida ao exterior, os momentos de grande grupo e de escolha livre.

O item que estava no nível 3 diz respeito à oportunidade de escolha nos cuidados corporais, mantendo-se no mesmo nível da primeira aplicação do

documento. Isto porque ainda realizavam poucas escolhas nos momentos de higiene porque só tinham, pelo menos, um ano de idade. Mas já ajudavam a segurar a fralda limpa ou a toalhita no momento da muda. Neste sentido deveria ter promovido mais a participação das crianças nestes momentos, porque são muito ricos em interações. Houve dois itens que não foram avaliados devido ao facto de um deles dizer respeito à amamentação das crianças e à escolha do que queriam almoçar. Isto porque não se manifestaram no grupo porque não existiam crianças em amamentação e a ementa era igual para todas, adequando-se às necessidades de cada uma.

No que diz respeito aos itens relacionados com as interações adulto-criança, houve alterações em relação à primeira aplicação relativamente ao item das relações adulto-criança prolongadas, uma vez que se refere ao cuidador primário e no caso deste grupo a educadora responsável estava de baixa estando com outra a educadora, a Margarida. Devido a esta situação não avaliei este item. A maioria dos itens encontrava-se entre os níveis 3 e 4, o que significa que se mantiveram os níveis, verificando-se apenas uma melhoria nas relações sociais das crianças estando no nível 4. Isto porque já começaram a descobrir o outro e a interagir mais com os adultos retirando prazer das interações.

Estes resultados demonstraram que já consegui interagir melhor com estas, procurando fazer comentários positivos e encorajadores. Este diálogo permitiu que estas realizassem o que pretendiam fazer, promovendo o desenvolvimento da sua autonomia e auto estima. O item que se encontra no nível 3 é o que se refere à resolução de conflitos, não sofrendo alterações relativamente à primeira aplicação, porque as crianças ainda tinham dificuldade em resolver os conflitos. Por isso procurei intervir sempre que necessário, sendo uma mediadora na resolução destes.

Em suma, com a aplicação deste instrumento compreendi que na minha intervenção neste grupo, ao longo da PES, melhorou ao nível do aproveitamento das oportunidades de aprendizagem que o espaço e os materiais ofereciam. Mas um aspeto que deveria ter alterado diz respeito aos objetos familiares. Estes deveriam estar sempre disponíveis, mas teríamos que ajudá-las a compreender quando podiam brincar com eles. Isto para que pudessem explorar os outros objetos e o espaço. Desta forma estaria a contribuir para uma boa transição do ambiente familiar para a instituição. Ao nível das rotinas diárias compreendi que é muito importante procurar

dar sempre oportunidade de escolha durante os diferentes momentos do dia. Desta forma as crianças desenvolvem a sua capacidade de escolha e tornam-se mais ativas, sendo um aspeto a melhorar na minha prática futura. Por fim relativamente às interações adulto-criança tive dificuldade em ajudar as crianças a resolver os seus conflitos autonomamente, porque algumas vezes intervi sem deixar que resolvessem as situações por si próprias. Neste sentido deverei procurar ser apenas um mediador, intervindo quando necessário.

#### Comparação da primeira aplicação do PIP com a segunda aplicação

Na aplicação deste instrumento pela segunda vez no contexto da sala de jardim de infância relativamente aos itens do ambiente físico pude verificar que houve uma melhoria. Estes encontraram-se entre os níveis 2 e 5, existindo apenas um no nível 2 devido ao facto de não existir material para exercitar os grandes músculos na sala. Isto porque sempre que necessário ia-se buscar os materiais ao ginásio. A maioria dos itens encontrou-se no nível 4, o que mostra que a qualidade do programa era boa ao nível do ambiente físico. Quanto à variedade dos materiais houve uma melhoria ao nível da sua diversidade para a qual eu e a educadora cooperante contribuímos, trazendo materiais como caixas de cartão, roupas para a área da casa, entre outros. Em relação à primeira aplicação relativamente ao item da etiquetagem dos materiais houve uma melhoria uma vez já existia materiais etiquetados pelas crianças como, por exemplo, os que se encontravam na área da casa e as experiências realizadas no âmbito do projeto das plantas. O enriquecimento de algumas áreas como a área da escrita, na qual já existia um computador, a área da casa e a área da garagem proporcionou importantes oportunidades de aprendizagens. Estas aprendizagens foram ao nível da linguagem oral e escrita, da matemática e das novas tecnologias, sendo muito importantes para a realização de uma boa transição para o 1º ciclo do ensino básico.

Quanto aos itens sobre a rotina diária estes encontraram-se entre os níveis 3 e 5, comparando com a primeira aplicação não houve melhoria, estando a maioria no nível 4. Onde verifiquei que tinha maior dificuldade foi ao nível da variedade de estratégias de planificação, utilizando sempre as mesmas estratégias (diálogo com as crianças e a observação). Também tive dificuldade no equilíbrio entre momentos de grande e pequeno grupo uma vez que realizei mais atividades em grande grupo do que em

pequeno grupo. As atividades em pequeno grupo são importantes porque nos permite dar mais atenção a cada criança e assim ajudá-las a aprender a trabalhar em grupo.

Ao nível das interações adulto-criança houve uma menor discrepância de níveis, encontrando-se entre os níveis 3 e 4, do que na primeira aplicação do instrumento. O item que estava no nível 3 é o que diz respeito à visão e atenção a toda a sala, isto porque algumas vezes centrava-me muito nas crianças com quem estava a desenvolver algo. É um aspeto muito importante uma vez que permite dar apoio a todas as crianças e estar atenta ao grupo, mas só com o tempo é que irei adquirir esta capacidade. Quanto aos outros aspetos encontraram-se no nível 4. O que demonstra que procurei na minha prática promover o desenvolvimento da linguagem escutando as crianças e ajudando-as a expressarem-se através de diferentes formas. Mas também procurei encorajá-las a resolverem autonomamente os conflitos.

Em suma, com a aplicação deste instrumento compreendi que ao nível do ambiente físico, contribui para o seu enriquecimento e valorizei as oportunidades de aprendizagem das diferentes áreas da sala, mas tomei consciência de que ao nível da rotina diária tenho muitos aspetos a melhorar principalmente no equilíbrio entre os momentos de grande e pequeno grupo. Quanto à interação adulto-criança deverei procurar sempre estar atenta a todo grupo para poder apoiar as crianças sempre que necessário.

#### Reflexão sobre os resultados obtidos:

Esta investigação permitiu-me compreender onde tenho maior dificuldade, tanto em contexto de creche como em jardim de infância, sendo esta uma mais-valia para o meu crescimento enquanto profissional de educação. Com esta compreendi que é muito importante a organização da sala e dos materiais, uma vez que proporciona diferentes oportunidades de aprendizagem, o que por sua vez leva ao desenvolvimento de importantes competências de forma autónoma. Por isso é importante que se permita às crianças momentos de escolha livre para desenvolver a sua capacidade de escolha. Desta forma num grupo de transição estamos a promover importantes aquisições nas diferentes áreas curriculares, contribuindo para uma boa transição para o 1º ciclo do ensino básico.

Compreendi que a interação com as crianças é igualmente importante para criar uma boa relação afetiva, permitindo que se sintam seguras. Através das interações compreendemo-las e escutamo-las. Assim contribuímos para um bom ambiente, no qual se sentirão integradas e autónomas. Mas deverei procurar sempre incentivá-las a resolver os conflitos autonomamente, sendo nestes apenas uma mediadora.

Quanto às rotinas diárias é importante que sejam consistentes e flexíveis para se responder às necessidades do grupo e de cada criança. Deverei procurar que exista equilíbrio entre os momentos de pequeno e grande grupo, de escolha livre e de ida ao exterior. Desta forma estarei a promover o desenvolvimento de diferentes interações entre as crianças, mas também estarei a promover o desenvolvimento da capacidade de trabalhar em grupo.

Em suma, estes instrumentos ajudaram-me a orientar a minha prática educativa ao nível do ambiente físico, da rotina e da interação adulto-criança. Também me consciencializou da importância de se avaliar constantemente a prática utilizando diferentes instrumentos, só assim a poderemos melhorar e contribuir para o bom desenvolvimento das crianças.

#### **4.3.2. Entrevista às crianças: a transição na perspetiva das crianças**

No questionário que fiz às crianças procurei compreender como veem a sua ida para o 1º ciclo do ensino básico, ver anexo 1. Com a primeira questão compreendi que todas as crianças querem ir para a escola porque irão aprender novas coisas, algumas também já compreenderam que vão aprender a ler e a escrever e que os professores dirão o que fazer. O que demonstra que já têm uma ideia do que terão que fazer na nova escola, mostrando uma atitude positiva relativamente à ida para o 1º ciclo do ensino básico, o que as ajudará a fazer a transição para a nova escola com sucesso.

A segunda questão foi sobre como acham que será a escola, nesta a maioria disse que será muito grande e com muitas pessoas. Outras disseram que terá muitos livros, mesas, cadeiras, lápis e borracha. Também possuirá um grande recreio e um quintal. Com estas respostas percebi que estavam a referir-se à imagem com que tinham ficado da visita que fizeram à escola de São Mamede. Apercebi-me que pelo menos uma das crianças do grupo já tinha ido visitar a escola onde ficará. Então compreendi o quanto são importantes estas visitas a escolas, pois permitem que

tenham um primeiro contacto com o ambiente que poderão encontrar. Desta forma não será um choque para as crianças ao verem tantas crianças e adultos, ficando com uma ideia da forma como funcionará a sua nova escola. Por isso é necessário que a instituição proporcione visitas, mas os pais também deveriam levar as crianças a visitar a sua futura escola para se familiarizarem com o espaço e com o ambiente. Desta forma estariam a contribuir para uma boa adaptação das crianças ao novo ambiente.

A terceira questão diz respeito ao que irão aprender no 1º ciclo de ensino básico. A maioria respondeu que irão aprender “a ler e a escrever”, “aprender o alfabeto” e o “a, e, i, o, u”, “fazer contas”, “estudar matemática”, “aprender a desenhar e a pintar”, entre outras. Então compreendi que as suas respostas estavam relacionadas com as experiências e vivências que têm no jardim de infância. Isto é, com a organização do espaço, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo que têm representatividade no 1º ciclo do ensino básico, e com as atividades que a instituição promove como expressão motora, música e danças. O que demonstra o quanto é importante a organização do espaço e as experiências promovidas. Estas irão contribuir para uma boa transição para o 1º ciclo do ensino básico, porque permitem o desenvolvimento de diferentes competências que serão importantes para as aprendizagens futuras. Isto porque permite que a criança desenvolva as condições necessárias para a realização de uma boa transição. *“Distinguem-se três tipos de condições: as que dizem respeito ao comportamento da criança no grupo, as que implicam determinadas aquisições indispensáveis para a aprendizagem formal da escrita e matemática e as que se relacionam com as atitudes.”* (M E, 2007, p. 90)

Por fim, a quarta questão está relacionada com o que mais preocupa as crianças na ida para a escola. A maioria referiu-se ao medo de ficarem sozinhas, de as magoarem e dos professores se zangarem e os colocarem de castigo. Através destas respostas apercebi-me do quanto é importante dialogar com estas sobre os seus medos. Só assim as ajudaremos a combatê-los. Outra forma de as ajudar é dando-lhes a conhecer alguns professores como a educadora cooperante fez levando-os à sala. No processo de transição também é muito importante o diálogo entre educadores e professores. Só assim o professor conhecerá as crianças, podendo-as ajudar.

Em suma, com a análise dos dados obtidos com estas entrevistas, compreendi o quanto é importante escutar as crianças, procurando compreender com se sentem

relativamente à mudança de escola. Também me fez compreender que o papel do educador é importante neste processo, uma vez que tem que promover o desenvolvimento das condições necessárias para que as crianças realizem a transição para o 1º ciclo do ensino básico, promovendo o seu sucesso escolar.

## **5. Trabalho de projeto: envolvimento e contributo das crianças na resolução de problemas**

### Fundamentação teórica

O trabalho de projeto é uma metodologia que implica a participação e o envolvimento de todos os que participantes. Como Leite diz: *“Envolve um trabalho de pesquisa, de planificação e de intervenção com objetivo de encontrar soluções para responder a um problema que o grupo encontrou e do interesse de todos.”* (p. 140) Segundo a autora o trabalho projeto é centrado na resolução de problemas, no entanto, nem todos os problemas poderão ser abordados. Por isso será necessário que o grupo faça uma seleção para responder para não se afastar do problema.

A primeira fase do projeto será a definição do problema onde se faz o levantamento das questões a que se pretende responder. A segunda fase consistirá no planeamento e lançamento do trabalho. *“A planificação inicial de cada grupo será uma espécie de guião que encaminhará o trabalho a desenvolver, os papéis a desempenhar, locais a contactar, tempos, momentos e avaliação, etc.”* (Leite, 1989, p. 140) A terceira fase consistirá na execução, cada elemento desempenhará a sua função recolhendo elementos e organizando-se a informação das quais podem surgir mais algumas questões. A quarta e última fase do projeto resume-se à avaliação e divulgação do mesmo, poderá ser feita através da socialização apresentando o que aprenderam e as fases do projeto, por exemplo, às outras salas.

### Grandes sentidos do projeto

Na sala de jardim de infância utilizei a metodologia de trabalho de projeto para desenvolver um projeto com o grupo. O projeto que foi desenvolvido foi sobre as plantas uma vez que queriam compreender como cresce uma flor. Isto porque

plantaram plantas no canteiro da sala entre as quais flores, ficando com curiosidade sobre o crescimento destas.

Então os grandes sentidos do projeto eram:

- Responder aos interesses das crianças relativamente ao crescimento das flores;
- Ajudar as crianças a compreender a constituição das plantas, incluindo a flor,
- Ajudar a compreender como cresce uma flor, desenvolvendo diferentes competências ao nível das diferentes áreas de conteúdo.

Este projeto desenvolveu-se em várias fases, sendo estas a definição do problema, a planificação e lançamento do trabalho, a execução e avaliação/divulgação, anexo 6.

Na definição do problema dialoguei com as crianças para compreender sobre o que desejavam saber mais e uma menina, A. P., disse “como cresce uma flor?” e então perguntei às restantes quais eram as suas sugestões, todas quiseram saber como cresce uma flor ficando assim definido o problema.

Na fase da planificação e lançamento do trabalho perguntei às crianças como é que poderíamos encontrar a resposta para a nossa pergunta. Houve algumas crianças que disseram “fazer experiências”. Então perguntei-lhes que experiências queriam fazer e responderam “com um feijão”, porque no ano passado já o tinham feito. Por isso disse para pensarem noutras, para as ajudar fiz a sugestão de fazer experiências com um bolbo de uma flor para observar o que acontece quando está na terra, totalmente dentro de água e apenas parte deste dentro de água, o mesmo com uma batata para ver o que poderia acontecer. Todos concordaram, depois perguntei o que mais poderíamos fazer. Então sugeriram trazer de casa plantas para as observarem na sala e eu sugeri a leitura de algumas histórias sobre as plantas.

A execução consistiu na realização do que foi planeado em grupo. Então fizemos a leitura da história “A árvore generosa” no dia 19 de abril, recontando-a e ilustrando-a. Para isso escreveu-se as frases sobre a história, de cada criança, e os números das páginas a computador para fazer o livro da história. Neste dia, da parte da tarde, realizámos as três experiências com o bolbo de flor e a batata. Para isso reuni o grupo



para que todos pudessem ver e participar, ou seja, foram as crianças que fizeram as experiências mostrando-se muito participativas. Em primeiro lugar colocaram terra no vaso e em seguida o bolbo, posteriormente terra e água a cobri-lo. Depois colocaram num copo de água outro bolbo, ficando totalmente coberto. Depois colocou-se água noutra copo e espetámos palitos no bolbo para que estes o suportassem, ficando parte deste dentro de água. O mesmo fez-se com a batata e por fim colocaram terra e sementes de cenouras num vaso para ver o que acontecia com estas. Terminadas as experiências identificaram-nas com uma etiqueta, feitas em papel autocolante com a ajuda da educadora cooperante. Desta forma promovi o desenvolvimento de competências ao nível do conhecimento do mundo e da linguagem escrita.

No dia 20 de abril as crianças trouxeram de casa as plantas, sendo algumas destas flores. Então apresentaram-nas ao grupo, identificando as diferentes partes destas e colando-as posteriormente numa cartolina com a legenda da sua estrutura. Desta forma promovi o desenvolvimento ao nível da linguagem oral, mas ao mesmo tempo ao nível da área do conhecimento do mundo. Foi muito importante porque mostraram o que já sabiam sobre a estrutura das plantas.

No dia 23 de abril contei a história “A maior flor do mundo”, de José Saramago, com fantoches. Deste modo, além de abordar a mensagem da história procurei ajudar as crianças a compreender o que necessita uma flor para viver, dialogando com estas.

No dia 27 de abril realizou-se a implementação do mapa de evolução das experiências para fazer os registos das observações das experiências. Este foi implementado porque surgiu a necessidade de registar a evolução destas para compreender o que estava a acontecer. Eu e a educadora explicámos a função do quadro e como se preenchia, isto porque era de dupla entrada. A partir deste dia todas as segundas e sextas-feiras fizemos o registo da evolução das experiências. Assim trabalhou-se o domínio da matemática promovendo o desenvolvimento da noção do tempo e o preenchimento de quadros de dupla entrada.

No dia 24 de abril elaborou-se um registo sobre o que já sabiam e o que ainda não sabiam sobre as plantas. Deste modo compreendi que as experiências estavam a ser significativas para as crianças, uma vez que se referiram ao que tinham aprendido com estas como, por exemplo, “as plantas precisam de sol, água e terra para crescer”.

Quanto à fase de avaliação e divulgação fizemos uma avaliação do projeto, no dia 25 de abril, mostrando fotografias das diferentes fases para os ajudar a recordar, esta foi feita em grande grupo. Inicialmente apenas uma criança falou mas com a ajuda da educadora cooperante consegui que as restantes dialogassem. Quando lhes perguntei qual tinha sido a pergunta tive que as ajudar a recordar. Em seguida perguntei-lhes se conseguimos responder à nossa questão, “Como crescem as flores?”, todas disseram que sim. Concluiu-se com a elaboração de um registo ilustrado e legendando sobre o que mais gostaram no projeto. Através da observação dos registos compreendi que gostaram mais da realização das experiências.

Na parte da tarde reuni o grupo e perguntei-lhes como finalizar o projeto, disseram que gostariam de fazer uma exposição com fotografias, fazer um livro com fotografias, com desenhos ou contar a história do projeto e fazer uma caixa de recordações onde se colocaria o que se fez durante o projeto. Quando fomos a votações a ideia que ganhou foi a elaboração de um livro e em segundo ficou a caixa de recordações. Então combinamos fazer o livro contando a história do projeto, mas já não o fiz com o grupo uma vez que terminou o meu estágio. Por isso foi a educadora cooperante que conclui o projeto com o grupo.

### Reflexão

A realização do projeto foi muito importante tanto para as crianças como para mim, uma vez que me ajudou a compreender a metodologia do projeto e estas conseguiram perceber como cresce uma flor.

Ao refletir sobre a evolução do projeto apercebi-me que na fase da problematização deveria ter sido mais aprofundada a questão “Como cresce a flor?”. Isto para que refletissem mais sobre o que realmente queriam saber acerca do crescimento da flor. Também compreendi que na execução deste desviei-me um pouco do fio condutor, ou seja, da questão. Isto porque contei ao grupo a “História da árvore generosa”, mas esta não as ajudou chegar à resposta do problema. Devido ao facto de falar sobre a generosidade e não sobre o crescimento das flores. Aqui já estava trabalhar a questão quase como um tema. E o mesmo aconteceu com as experiências porque fizemo-las com o bolbo de uma flor, a batata e as sementes de

cenoura. Tive a intenção das crianças poderem comparar o crescimento de uma flor com outras plantas, mas novamente estava a desviar-me da questão central.

Quando fiz a avaliação do projeto através da apresentação das fotografias compreendi que devia ter utilizado outras estratégias, para que todas pudessem participar. Como a professora Fátima sugeriu, poderia ter pedido a cada criança para explicar o que estava a acontecer em cada uma delas. Desta forma não me teria desviado da avaliação, como acabou por acontecer ao responder a uma questão, de uma criança, que não estava relacionada com a avaliação do projeto.

Em suma, com este projeto compreendi que para concretizar a metodologia de projeto é importante orientar as propostas de resolução para o problema. Só desta forma ajudaremos a chegar à resposta ou à resolução.

## **Considerações Finais**

A elaboração deste trabalho foi muito importante uma vez que me permitiu aprofundar a questão da transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo de ensino básico. Possibilitou igualmente a reflexão sobre o meu percurso ao longo da PES. Através deste compreendi que fiz importantes aprendizagens que me ajudaram a construir a minha profissionalidade.

Uma das aprendizagens mais relevantes foi ao nível da dimensão profissional, social e ética na qual compreendi a importância de seguir um modelo pedagógico. Este permite orientar a nossa prática e ao mesmo tempo refletir sobre a mesma. Mas também o quanto é importante respeitar as características pessoais e culturais de cada criança. Só desta forma pude contribuir para o seu desenvolvimento a todos os níveis e para uma boa transição, uma vez que estava com um grupo de crianças que iria transitar para o 1º ciclo do ensino básico.

Também realizei aprendizagens ao nível do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, desenvolvendo competências ao nível da intervenção desde observação, planificação, ação e avaliação. O que me permitiu promover, nas crianças, aprendizagens que serão importantes para as aprendizagens que irão desenvolver no 1º ciclo do ensino básico. Tive maior dificuldade ao nível das planificações principalmente em creche, devido ao facto de ter sido a minha primeira vez a trabalhar com um grupo desta faixa etária. O que me fez refletir sobre o quanto é necessário conhecer as características das crianças ao longo do seu desenvolvimento.

Ainda realizei importantes aprendizagens ao nível do desenvolvimento da profissionalidade ao longo da vida. Compreendi o quanto é importante investigar ao longo da minha prática para problematizá-la e assim responder adequadamente às necessidades e interesses das crianças. Através da utilização de diferentes instrumentos, compreendi que deveria enriquecer os espaços com diferentes materiais, aproveitando as oportunidades que estes proporcionam para as crianças desenvolverem diferentes aprendizagens de forma autónoma tanto em creche como em jardim de infância. Ainda percebi o quanto é essencial o diálogo com outros profissionais para partilhar conhecimentos e experiências.

Relativamente à participação na instituição e nas relações com a comunidade percebi o quanto são necessárias as relações com as famílias e com a comunidade,

uma vez que são intervenientes no processo educativo. Mas tive alguma dificuldade no diálogo com os pais uma vez que estava a contactar com estes pela primeira vez, tanto em creche como em jardim de infância. Também procurei que as crianças tivessem contacto com a comunidade, isto para colaborar “... *com todos os intervenientes no processo educativo favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregado de educação e pessoal não docente, bem como outras instituições da comunidade*” (Lei nº 240/2001).

Neste sentido realizei um questionário à coordenadora pedagógica da instituição, no qual compreendi que existe uma grande preocupação com a transição das crianças para o 1º ciclo. Por isso possibilitou que tivessem um primeiro contacto com o ambiente vivenciado numa escola. Mas também tiveram a oportunidade de ouvir os testemunhos das que estavam no primeiro ano do 1º ciclo do ensino básico e de fazer algumas questões.

Existe igualmente uma preocupação em dar apoio aos pais, para isso as educadoras vão falando com estes sobre a transição para a nova escola, entregando-lhes a ficha de avaliação das crianças. Esta deverá ser entregue aos professores para que possam conhecer melhor as crianças e responder às suas necessidades. Neste processo também é importante o diálogo entre os pais e os professores uma vez que são os que as conhecem melhor. “*Os pais, como parceiro educativos, têm também um papel fundamental nas atitudes da criança face à escola e no acompanhamento da transição. Cabe aos educadores, mas também aos professores do 1º ciclo, facilitar a sua participação no processo.*” (M E, 2007, p. 92)

Neste processo o papel do educador, além de apoiar os pais, também terá que promover o desenvolvimento de competências e de conhecimentos que serão importantes para as aprendizagens que as crianças irão realizar.

Em suma, percebi que enquanto educadora deverei sempre refletir sobre a minha prática pedagógica para poder responder de forma adequada às necessidades e aos interesses das crianças, mas é igualmente importante para construir a minha profissionalidade. Também percebi o quanto é necessário que o educador tenha uma boa relação com os diferentes intervenientes no processo educativo das crianças, sendo um dos aspetos a melhorar. Só assim estarei a promover o seu desenvolvimento

de uma forma integrada e ao mesmo a promover o desenvolvimento de competências importantes para a transição para o 1º ciclo do ensino básico.

## Referências bibliográficas

- Ambrósio, Sofia (outubro de 1999). *Processo de conquista de autonomia em crianças de idade pré-escolar*. Lisboa, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Australian Government Department of Education (2010). *Educators' Guide to the Early Years Learning Framework For Astralia*.
- Australian Government Department of Education (2009). *The Early Years Learning Framework for Australia*.
- Bravo, Maria (2010). *Do pré-escolar ao 1º ciclo do ensino básico: construindo práticas de articulação curricular*. Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Bronfenbrenner, Urie (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos Naturais e Planejados*. (Tradução de Maria Veronese). Porto Alegre, Artes Médicas (publicação original 1979).
- Cavas, Maria de Fátima (2011/2014). "Sentir, Descobrir, Criar – Uma Viagem pelas Artes".
- Cole, Miguel & Cole, Sheile (2001). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. 4ª Edição, Editora ArtMed.
- Gato, Carla (2011/2012), Projeto pedagógico da sala dos patinhos "À Descoberta dos Sentidos".
- Hohmann, Mary & Weikart, David (1997). *Educar a criança*. 6ª Edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1989). Trabalho de Projeto1. Aprender por Projetos Centrados em Problemas. *O que é trabalho de projeto*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 140 – 142.
- Lino, Manuela & Araújo, Sara (abril de 2003). *Avaliação da Qualidade do Programa (Programm Quality Assessment - PQA)*.
- Lino, Manuela & Araújo, Sara (2003), Perfil de Implementação do Programa (PIP).

- Melo, Madalena & Pereira, Tiago (2007). Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación. *Processos de mediação na emergência do modelo ecológico-desenvolvimental em psicologia da educação*. Vol. 15, 2, pp. 41-54
- Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-escolar (2007). *Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação, departamento da Educação Básica (1998). *Organização curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*. 2ª Edição, Lisboa.
- Mósca, Carmo (2011/2012), Projeto pedagógico “Inserir o nosso corpo no corpo do mundo”.
- Post, Jacalyn & Hohmann, (2011). *Educação De Bebés Em Infantários*, 4ª Edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rapoport, Andrea & Piccinini, Cesar (Janeiro – Abril 2001). Psicologia: Teoria e Pesquisa. *Concepções de Educadoras Sobre a Adaptação de Bebês à Creche*, Vol. 17 n. 1, pp. 69-78, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Rodrigues, Maria (2005). *Do jardim de infância à escola: Estudo longitudinal duma coorte de alunos*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. pp. 7-24.
- Santos, Sara (2011). *Dossier da Prática de Ensino Supervisionada Creche e Jardim de Infância*.
- Santos, Sara (2012). *Dossier da Prática de Ensino Supervisionada Creche e Jardim de Infância*.
- Zabalta, Miguel (1998), *Qualidade em educação infantil*, ArtMed, Porto Editora.

### Fontes eletrónicas

- Ministério da Educação-Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.(2010). Apresentação: As Metas na Educação Pré-Escolar. Consultado em 31/08/2012, «<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>»)



## **Referências legislativas**

- Decreto-lei nº 240/2001 de 30 de Agosto: Perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário;
- Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de Agosto: Perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário;
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro: Lei De Bases Do Sistema Educativo,
- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro: Lei- Quadro da educação pré-escolar.

## **Anexos**