



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**Escola de Ciências Sociais – Departamento de Pedagogia e Educação**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**Relatório de Estágio**

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar:  
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**

Autor: Helena Cristina Coelho Gusmão

Orientador: Professora Doutora Maria Assunção Folque de Mendonça

*“Este relatório de estágio inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri”*

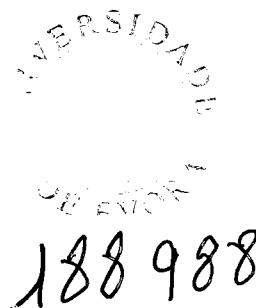
## **Mestrado em Educação Pré-Escolar**

### **Relatório de Estágio**

## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**

Autor: Helena Cristina Coelho Gusmão

Orientador: Professora Doutora Maria Assunção Folque Mendonça



*“Este relatório de estágio inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri”*

## AGRADECIMENTOS

Terminada esta importante etapa, não posso deixar de agradecer a todos os que me apoiaram durante o processo, permitindo-me enfrentar os vários desafios e obstáculos com que me deparei.

À professora Assunção Folque, que me orientou ao longo da PES e da construção deste relatório, ao seu apoio, à sua disponibilidade e por me incentivar a fazer sempre mais e melhor.

Ao CIIL, à sua equipa que me recebeu muito bem e sempre me apoiou.

À educadora cooperante Susana Reis por me ter recebido. À educadora cooperante Mila Ambrósio, por tudo o que partilhou comigo, pelo apoio incansável ao longo deste processo, por acreditar nas minhas capacidades.

Às crianças que me receberam com todo o seu carinho, por todos os momentos de aprendizagem que me permitiram evoluir.

Às minhas amigas Ana Abreu, Ana Morais, Joana Velhinho e Marta Rosa, por todas as palavras de encorajamento. Às minhas colegas de mestrado, pelo companheirismo e com quem pude partilhar as experiências vividas ao longo do último ano.

Ao Joel, pela compreensão em todos os momentos, pelo incentivo incondicional, pelo companheirismo.

À minha família, em especial aos meus pais Rui e Mena, irmão Rui e ao Joel, por nunca terem duvidado de mim, por me terem ensinado a lutar pelos meus objetivos, a enfrentar as dificuldades, ao seu apoio e amor incondicional em todos os momentos.

## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar: Linguagem Oral e Abordagem a Escrita**

### **RESUMO**

O presente relatório aborda o processo de aprendizagem da profissão no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar, em contexto de Creche e jardim de infância, realçando os processos considerados mais importantes para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Considerando que as crianças têm um papel ativo no processo de aprendizagem, ao escutar as crianças procurei compreender quais as suas competências, os seus interesses e as suas necessidades de modo a proporcionar aprendizagens significativas.

Procurou-se neste relatório fundamentar teoricamente a escolha das linhas de ação educativa, bem como as reflexões sobre a ação educativa, recorrendo a vários autores e com base no Modelo da Escola Moderna, no trabalho de Projeto e Avaliação em Pré-escolar.



---

## **Teaching Practice in Pre-school Education: Language and Literacy**

### **ABSTRACT**

This report describes the professional learning processes within the Teaching Practice in Pre-school Education carried out in one creche and one nursery classroom. It highlights the most significant processes for my professional and personal development.

Children play an active role in their learning process, therefore, by listening to the children I tried to understand what were their competences, their interests and their needs in order to provide a more significant and meaningful learning experience.

The educational choices done during the Teaching Practice, as well as its theoretical reflections are grounded in several authors, in the Modern School's Model, The Project Pedagogy and Assessment in Pre-school.

**Índice**

Índice de tabelas.....	vii
Índice de figuras.....	vii
Lista de Siglas .....	vii
1.Introdução .....	1
1.1-Contextualização e âmbito do relatório .....	1
1.2- Estrutura e organização do relatório .....	3
2.Instituição Cooperante.....	5
2.1 Breve história, Estatuto, Objetivos da Instituição .....	5
2.2 Caracterização das valências e dos espaços .....	7
2.3 Trabalho em equipa.....	10
2.4. Trabalho com as famílias e a comunidade .....	10
3.Os grupos da Prática de Ensino Supervisionada .....	12
3.1 O grupo de creche .....	12
3.2 O grupo de jardim de infância.....	14
3.3 Perfil de Desenvolvimento da Criança.....	16
3.4 Áreas curriculares – identificação de interesses, necessidades, experiências e competências das crianças.....	22
4. Conceção da ação educativa.....	29
4.1 A educação pré-escolar em Portugal.....	29
4.2 Fundamentos da ação educativa.....	30
4.2.1- Princípios da ação educativa em creche.....	30
4.2.2- Princípios da ação educativa em Jardim de Infância .....	31
4.2.3 Metodologia de trabalho de projeto e a sua importância na Educação pré-escolar....	33
4.3- A organização do cenário educativo .....	35
4.3.1. Organização dos espaços e dos materiais.....	35
4.3.2 A organização do tempo.....	38
5. Intervenção educativa.....	41
5.1 A importância do planeamento e a avaliação na PES .....	41
5.2 A intervenção no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.....	43
5.3- Projeto “Teatro de fantoches” .....	47
5.3.1 Ponto de partida.....	47
5.3.2. Desenvolvimento do projeto : execução, aprendizagens e dificuldades .....	48
5.3.3. Divulgação/ Avaliação do projeto.....	56
5.4 Regulação da minha intervenção educativa .....	60

5.4.1 O caderno de formação .....	60
5.4.2 O Perfil de Implementação do MEM .....	61
6. Conclusão.....	64
Bibliografia .....	67
ANEXOS.....	70
Anexo I- Exemplo de um Diário de Vida.....	71
Anexo II- Excerto de uma reflexão semanal .....	73
Anexo III- Excerto de uma reflexão semanal em contexto de Creche.....	75
Anexo IV- Exemplo de uma planificação de Jardim de Infância.....	77
Anexo V- Exemplo de registo semanal do Caderno de formação.....	80
Anexo VI- Perfil de Implementação do MEM.....	82
Anexo VII- Excerto de um registo semanal do Caderno de Formação.....	88
<b>Índice de tabelas</b>	
Tabela 1- Distribuição das crianças pelas diferentes salas da instituição .....	9
Tabela 2- Caracterização das crianças do grupo de AM1 (até 19 de março de 2012 .....	12
Tabela 3- Caracterização do grupo de crianças da sala 1 (maio 2012) idem .....	14
Tabela 4- Rotina diária.....	40
<b>Índice de figuras</b>	
Figura 1- D.D. e M.M.M. a reescreverem as frases .....	52
Figura 2- Pintura do Fantcheiro .....	53
Figura 3 – Crianças a fazerem os fantoches.....	54
Figura 4- Vários fantoches elaborados pelas crianças.....	55
Figura 5- Inês ilustrava um dos convites.....	55
Figura 6- O fantocheiro .....	57
Figura 7- A.V. a mostrar os fantoches às crianças de creche, sala am1 .....	57
Figura 8- Partilha de fantoches com os meninos de creche.....	57
Figura 9- Divulgação do projeto .....	58
Figura 10- L.C. (24 meses) a realizar jogo simbólico .....	73
<b>Lista de Siglas</b>	
AM1- Aquisição de Marcha 1	
CAF- Componente de Apoio à Família	
MA1- Marcha Adquirida 1	
CIIL- Centro Infantil Irene Lisboa	
MEM- Movimento da Escola Moderna	
OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação de Infância	
PES – Prática de Ensino Supervisionada	

UE- Universidade de Évora

# 1.Introdução

## 1.1-Contextualização e âmbito do relatório

A realização do presente relatório acerca da prática profissional desenvolvida ao longo da PES, nas valências de creche e jardim de infância, é um requisito da formação de professores consignado no Decreto – Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro. A unidade curricular da PES tem como objetivo a formação profissional de acordo com o perfil geral de desempenho profissional dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei 240/2001, e Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto).

A PES decorreu na instituição Centro Infantil Irene Lisboa em Évora, na Sala de creche AM1 com crianças com idades compreendidas entre os 21 e os 25 meses com a Educadora Cooperante Mila Ambrósio e com o grupo heterogéneo de crianças de Jardim de Infância da sala 1, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, com a educadora e coordenadora da instituição Susana Reis. No primeiro semestre de estágio decorreu em duas manhãs, uma em contexto de creche, outra em jardim de infância, o mês de outubro foi apenas de observação participante. No segundo semestre o estágio decorreu diariamente, na valência de Creche teve a duração de seis semanas, , enquanto em jardim de infância a duração do mesmo foi de 10 semanas. Ambos os estágios foram antecedidos por uma semana de observação participante, as semanas que se seguiram realizei planificações diárias, com a exceção de duas tardes por semana reservadas a aulas.

No decorrer da PES pude desenvolver e aprofundar capacidades que estão presentes no Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, Decreto-Lei nº 241/2001 que refere no ponto II alínea 1 que o educador *concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.* Ao longo do meu percurso, através da minha participação no CIIL, nas salas de Creche e Jardim de Infância adquiri competências que me permitiram desenvolver práticas educativas com base na observação e reflexão sobre os interesses, as capacidades e as necessidades das crianças. O meu percurso permitiu-me realizar uma observação direta e participativa, sobre o modo como as educadoras constroem estratégias para a ação educativa, considerando que as crianças

são seres individuais e únicos, não apresentam todas o mesmo nível de desenvolvimento que devem ser respeitados. As atividades propostas foram concebidas com o objetivo de proporcionar aprendizagens significativas às crianças, de acordo com os seus interesses e necessidades.

A formação que recebi no mestrado contemplou as quatro dimensões enunciadas no Decreto-Lei nº 240/2001, o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário: (i) Dimensão profissional, social e ética; (ii) Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem,; (iii) Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, e (iv) Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Considero que a primeira dimensão foi de extrema importância para compreender a profissionalidade do educador de infância, pois compreendi o quanto é importante aliar a prática com os conhecimentos teóricos de modo a promover aprendizagens significativas às crianças. Ao longo da PES procurei compreender e integrar as várias vertentes desta dimensão, como a investigação, questionar e refletir sobre a minha prática, fomentar a autonomia das crianças em tomadas de decisões, em negociações, cedências de modo a prepará-las para a sociedade e acima de tudo respeitando cada criança como um ser individual, valorizando o que cada um podia contribuir para o grupo com a sua individualidade. As restantes dimensões encontram-se mais claras ao longo deste relatório.

No decorrer do mestrado em educação pré-escolar, as docentes Assunção Folque e Fátima Godinho promoveram um ambiente de partilha, colaboração e cooperação. Estas dimensões foram fundamentais para o processo de formação, pois as diferentes perspetivas das alunas e das docentes permitiam em conjunto uma reflexão e projeção sobre determinadas temáticas, que me permitiram ir construindo aos poucos a minha identidade como futura Educadora. Na minha perspetiva, considero que houve duas unidades curriculares que me forneceram ferramentas essenciais para a minha formação neste mestrado, as unidades curriculares de: Pedagogia da Educação da Infância dos zero aos seis anos e unidade curricular de Seminário de Acompanhamento à Prática Supervisionada em Educação de Infância. A primeira permitiu um conhecimento mais aprofundado de alguns conteúdos abordados ao longo da licenciatura, como diferentes modelos curriculares e referenciais para avaliação e promoção da qualidade através de processos investigativos que suportam a ação e implicou o desenvolvimento de um trabalho de investigação-ação. Na segunda unidade curricular, através da partilha das

dificuldades e aprendizagens do estágio com as docentes e as colegas, em conjunto procurou-se encontrar soluções e diferentes pontos de vista sobre situações que aconteciam durante a prática.

Considero que os conteúdos abordados ao longo do mestrado vieram complementar e aprofundar os conhecimentos prévios da licenciatura em Educação Básica, que foram essenciais para realizar ligações entre a teoria e a prática. Como o exemplo da disciplina de Projetos de Intervenção em Contextos Educativos Não Formais, na qual foi abordada a metodologia de projeto e recordada para a realização do projeto que foi desenvolvido durante o estágio.

## **1.2- Estrutura e organização do relatório**

Ao longo deste relatório pretendo dar principal destaque às aprendizagens que realizei ao longo do meu percurso de formação de Educadora de Infância. Neste sentido irei: descrever e refletir sobre a PES nas valências de creche e jardim de infância e evidenciar a intencionalidade da ação educativa (observação, planificação, ação, avaliação).

O presente relatório encontra-se organizado em seis capítulos, cujo o seu conteúdo se pode resumir nos seguintes pontos:

- Breve caracterização da instituição, onde serão descritos e analisados vários elementos que caracterizam a cultura da instituição com base no projeto educativo e numa entrevista com a coordenadora;
- Os grupos de trabalho da PES, que contempla uma breve caracterização do grupo de creche e de jardim de infância com base na identificação de interesses, necessidades, experiências e competências das crianças segundo o Perfil de Desenvolvimento da criança e das diferentes áreas curriculares;
- A conceção da ação educativa, onde irei fundamentar as linhas orientadoras que adotei durante a PES, com base na utilização do Perfil de Desenvolvimento da criança, do modelo curricular do MEM e a metodologia de trabalho de projeto. Neste capítulo irei ainda falar da importância da organização do cenário educativo na PES;

- 
- No capítulo sobre a Intervenção educativa, procuro refletir sobre a importância do planeamento e da avaliação na PES e os processos que suportaram essa ação: Perfil de Implementação do MEM e os diários de professor. De seguida, irei dar exemplos sobre o desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita em ambas as valências, tal como fazer uma breve descrição do projeto “Teatro de Fantoches”;
  - Por último uma reflexão final sobre as minhas aprendizagens e principais dificuldades ao longo da PES nas duas valências.



## **2. Instituição Cooperante**

### **2.1 Breve história, Estatuto, Objetivos da Instituição**

O CIIL é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (I.P.S.S.) sem fins lucrativos, localizado em pleno centro histórico de Évora, no Pátio da Salema número vinte. Segundo o projeto educativo da instituição o CIIL (2011) foi fundado em outubro de 1974, em Évora por um grupo de mulheres, organizadas à volta de um ideário de democracia, de serviço e participação o Movimento Democrático das Mulheres. O CIIL surgiu devido à inexistência de instituições que cuidassem da guarda das crianças enquanto os pais estavam a trabalhar. Segundo a coordenadora pedagógica, Susana Reis, o edifício do CIIL não é propriedade da instituição, este foi cedido.

É a 1 de março de 1977 que são publicados no Diário da República, os primeiros Estatutos do CIIL, é criada uma Comissão Instaladora, que reuniu pela primeira vez em de março de 1977. No mesmo ano, a Dr.<sup>a</sup> Josette Cardoso elabora o primeiro regulamento do centro, com o apoio de Luísa Mendonça, assim como, a ação pedagógica a seguir no CIIL, esta apenas elaborada por Josette Cardoso. Até à eleição da primeira Direção do CIIL, a Dr.<sup>a</sup> Josette Cardoso, foi a responsável pelo projeto e a construtora do ideário pedagógico de caráter assistencialista e caritativo. Continuou ligada ao centro, mas como educadora, seguindo de perto as crianças em situação mais crítica, aconselhando os pais, formando os técnico e “alimentando o sonho de que este espaço fosse, efetivamente, uma casa da criança” (CIIL, 2011, p. 1).

Para além dos objetivos iniciais do CIIL, de caráter assistencialista e caritativo, atualmente o objetivo do CIIL é contribuir para a melhoria da qualidade de vida das crianças e das suas famílias. O projeto educativo da instituição têm presentes as seguintes linhas orientadoras:

- Valorização, solidariedade e respeito pela “diferença”;
- Igualdade de oportunidades educativas e sociais para todas as crianças;
- Reflexão, partilha, diálogo e democraticidade, numa perspetiva pluralista no seio da comunidade educativa;
- Promoção de práticas educativas de qualidade.

Cada cultura institucional é definida pela instrução de valores que são subjacentes a essa mesma cultura (Folque A. , 2010), valores como: o respeito, a equidade, a participação, a pluralidade, a solidariedade, a criatividade e a ecologia, que estão

presentes nas linhas orientadoras do projeto educativo do CIIL. Estes valores e as suas características baseiam-se numa perspetiva sistémica e ecológica que influenciam de uma forma indireta a educação das crianças (Silva, 1997, p.33).

Da realidade que observei, estas linhas de ação educativa são sustentadas através do modelo pedagógico pelos quais os educadores se regem: o MEM, uma vez que, segundo Sérgio Niza (2007), a cultura pedagógica que permite uma melhor aprendizagem significativa dos alunos é aquela que empenha maior enfoque nos circuitos de comunicação, nas estruturas de cooperação educativa e na participação democrática direta. Na valência de creche os educadores implementam o Modelo de qualidade (I.S.S.), não tendo estas linhas um caráter prescritivo, as mesmas funcionam como facilitadoras da organização de um ambiente pedagógico de qualidade, objetivo que a instituição pretende alcançar. Na valência de pré-escolar, segundo a coordenadora, as linhas orientadoras seguidas são as do Ministério da Educação que consistem nas (OCEPE). No entanto, o MEM é o modelo implementado em duas das salas desta valência, enquanto que a educadora Susana segue apenas algumas linhas deste modelo na sua prática. De referir que o CIIL é uma instituição que se preocupa com a formação contínua do seu pessoal docente e não docente, tendo sido proposta uma ação de formação no âmbito do modelo do MEM, durante o ano letivo de 2011/2012.

Relativamente à admissão das crianças na instituição, é feita uma análise da candidatura pela coordenadora da instituição, Susana Reis e por um dos membros da direção Paulo Lima, seguindo as normas estabelecidas pelo regulamento interno. As crianças provêm da cidade de Évora, quer do centro histórico, quer dos bairros limítrofes. A instituição depende de subsídios do Ministério da Segurança Social, do Ministério da Educação e das mensalidades pagas pelos pais. Estas mensalidades são calculadas segundo os rendimentos e despesas regulares do agregado familiar, seguindo uma fórmula de acordo com as capitações estabelecidas. Este sistema de admissão permite que o CIIL, abranja todos os estratos sociais da população, embora com predomínio para os estratos médios e médios/baixo. Considerando a grave crise económica em que o país se encontra, algumas famílias têm dificuldade em pagar as mensalidades, em alguns casos esta por vezes não é paga. Esta realidade afeta a instituição e por isso mesmo, como refere a coordenadora, é necessário que exista uma contenção de custos, despesas, pois apesar dos apoios da segurança social é necessário contenção para que não se chegue a uma situação económica impraticável. No entanto, é de destacar que a coordenadora é sensível perante as famílias com dificuldades

financeiras e a frequência das crianças na instituição não é posta em causa, o que está de acordo com a identidade do CIIL desde a sua origem.

## **2.2 Caraterização das valências e dos espaços**

O CIL localiza-se numa zona de difícil acesso rodoviário devido à estrutura estreita das ruas, dispondo de poucos lugares de estacionamento sendo esta uma das queixas dos seus utentes. No entanto, devido à sua excelente localização foi uma mais-valia para ambas as PES, pois permitiu um rápido e fácil acesso a vários pontos da cidade (por exemplo, o espaço envolvente à Sé de Évora, Parque Infantil ou o Teatro Garcia de Resende), que enriqueceram as aprendizagens das crianças, tal como a minha prática profissional.

O CIIL possui dois edifícios, compostos por três andares, rés do chão, primeiro andar e sótão. No edifício que não é geminado com o principal, no rés do chão podemos encontrar uma sala de valência de creche a sala de marcha adquirida 2 (MA2), duas salas de valência pré-escolar a sala 2 (rés do chão) e a sala 3 (1º andar). Cada sala possui casa de banho particular para as crianças e na extensão da sala de MA2 existe uma casa de banho para os funcionários.

No edifício principal, no rés do chão, encontramos o ginásio, que até ao ano letivo de 2010/2011 funcionava como ginásio e dormitório (são visíveis os panos pretos que serviam para cobrir as janelas), o que significa que anteriormente cada grupo realizava as refeições na sua sala. Quando realizei o estágio, o espaço funcionou como ginásio, onde decorrem as atividades de expressão motora e como refeitório para a sala de pré-escolar e para a sala de MA2. Na minha opinião, o facto de o ginásio ser o local onde se realizam as refeições permite às crianças uma maior interação com crianças de outros grupo, algo que não era possível anteriormente. No entanto devido, ao horário que cada grupo tem para a refeição, por vezes sentia que existia alguma pressão para que as crianças da sala 1 almoçassem rapidamente, pois não existiam mesas suficientes para os grupos seguintes. É ainda neste piso que se localiza a lavandaria e a cozinha.

No primeiro andar, que é o andar que dá acesso à rua, encontramos cinco das seis salas da valência de creche. Existe ainda um refeitório, que possui um elevador que permite trazer a comida diretamente da cozinha. Neste espaço almoçam os grupos de AM1, AM2 e MA1, sendo que o grupo de berçário e de AM3, devido às cadeiras não estarem preparadas para bebés, realizam as refeições nas suas salas. É neste piso que está situada a receção, uma sala para os funcionários e uma casa de banho para os

mesmos. Na minha opinião, e devido à vivência que tive de ambos os espaços, posso afirmar que apesar de existir uma separação física, as crianças de creche não estão isoladas no primeiro andar, várias vezes frequentam o piso do rés do chão quer para uso do ginásio, quer dos pátios exteriores. No sótão encontra-se a secretaria do CIIL, uma sala de reuniões, a sala da direção, o armazém e uma casa de banho.

Não se tratando de um edifício construído de raiz para receber crianças, este apresenta algumas fragilidades tais como o difícil acesso a crianças/adultos com deficiência motora ao rés do chão, visto que apenas existem rampas no acesso ao primeiro piso e no exterior, ficando a porta da instituição acessível por um degrau. No que diz respeito ao acesso ao rés do chão e ao sótão, este apenas é possível através de escadas. No entanto, o edifício é constituído por pátios exteriores, que devido às suas laranjeiras, limoeiros e canteiros em flôr tornam o espaço agradável e acolhedor.

Em relação ao espaço exterior, existem dois pátios no rés do chão, ambos utilizados pelos grupos de creche (sobretudo MA2) e pré-escolar. Estes espaços estão bem cuidados, com acesso direto às salas, sendo mais utilizados durante a CAF. Nestes pátios encontram-se materiais de exploração utilizados pelas crianças como escorregas, trotinetes, triciclos, casinhas e peças de lego. No primeiro andar existe uma varanda exterior e um pátio que dispõe de motas, carros e jogos para as crianças de creche que são as principais utentes deste espaço. Contudo, estes espaços exteriores apresentam fragilidades que senti ao longo do estágio pois, não são cobertos o que significa que quando existe precipitação não é possível as crianças frequentarem este espaço. Porém, em dias de sol devido à sombra que provém das laranjeiras as crianças podem permanecer neste espaço. Considero muito importante referir o trabalho que a voluntária Paula realizou no espaço exterior em conjunto com as crianças de ambas as valências, no que diz respeito à criação de uma horta e da recuperação dos canteiros. Em setembro (2011) quando entrei pela primeira vez na instituição os canteiros estavam vazios, sem flores e o espaço da horta não existia. Em maio, o espaço exterior estava mais agradável, pois existiam bastantes flores no canteiros e espalhados pelos pátios. De realçar, que a concretização deste trabalho só foi possível com o apoio das famílias, através da contribuição de materiais de jardinagem (sacos de terra, sementes variadas, vasos, etc). A participação das crianças, foi muito importante para a consciencialização da preservação do meio ambiente, e no sentido de promover um desenvolvimento sustentável (frutos e vegetais utilizados na alimentação das crianças).

O CIIL é composto por duas valências de acordo com a tabela que se segue:

### Centro Infantil Irene Lisboa

<b>Creche, cerca de 64 crianças</b>	<b>Jardim de Infância, cerca de 60 crianças</b>
<b>Berçário – 4 meses</b>	<b>Sala 1 – 3/4/5 anos</b>
<b>Sala de AM1 – 1 / 2 anos</b>	<b>Sala 2 – 3/4/5 anos</b>
<b>Sala de AM2- 1 ano</b>	<b>Sala 3 – 3/4/5 anos</b>
<b>Sala de AM3 – 1 ano</b>	
<b>Sala de MA1- 2/3 anos</b>	
<b>Sala de MA2 – 2/3 anos</b>	

**Tabela 1- Distribuição das crianças pelas diferentes salas da instituição**

A valência de Creche abrange cerca de 64 crianças, distribuídas por seis salas, onde 12 trabalhadores desenvolvem a sua atividade profissional, cinco dos quais fazem parte do pessoal docente e sete do pessoal não docente. A atividade desta valência cobre um horário total de 11 horas, tendo o seu início às 7 horas e 30 minutos, terminando às 19 horas.

A valência de jardim de infância é constituída por três salas, com grupos heterogéneos, e comporta crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Frequentam o jardim de infância um total de 60 crianças, que podem ser distribuídas por três salas, denominadas sala 1, sala 2 e sala 3. Nesta valência trabalham um total de seis pessoas, sendo três docentes e três não docentes. A atividade desta valência cobre um horário total de onze horas e trinta minutos, tendo o seu início às 7 horas e 30 minutos, terminando às 19 horas.

No que diz respeito ao horário da instituição, esta tenta dar resposta às necessidades da sociedade atual, concretamente aos horários exigentes das famílias, procurando por isso manter um horário alargado. No entanto, era visível que muitas crianças chegavam ao colégio antes das 8 horas da manhã, acabando por sair do colégio perto das 19 horas, ou seja, passando a maior parte do seu tempo na instituição e pouco tempo com a família. Proporcionar aos pais um horário de funcionamento alargado é uma forma que a instituição encontrou para colmatar as ofertas educativas que existem na cidade de Évora.

### **2.3 Trabalho em equipa**

As educadoras do CIIL reúnem-se mensalmente com a coordenadora Susana Reis. Contudo, segundo a coordenadora, sempre que é necessário esta encontra-se disponível para reunir com as educadoras, podendo tratar-se de uma reunião formal ou, de um momento informal quando se encontram na instituição. Estas reuniões segundo o projeto educativo, são utilizadas para tomar decisões em grupo, partilha de dúvidas e ideias. Na minha opinião, estas reuniões são uma mais valia para as educadoras, pois é um momento de partilha e de aprendizagem entre as mesmas. Não existem apenas reuniões entre as educadoras, mas também entre a coordenadora e as auxiliares de ação educativa, com uma periodicidade mensal. Estas reuniões têm como objetivo orientar a ação das auxiliares, e tratar de assuntos mais formais como horários de trabalho.

Ao longo da PES, foi visível que existia um clima de cooperação entre as educadoras e auxiliares das várias salas, quer seja na partilha de material, quer na partilha de estratégias. Considero que este ambiente de partilha foi muito importante para a minha aprendizagem enquanto profissional, pois foi claro que existia trabalho de cooperação, envolvimento e partilha de ideias e objetivos comuns. Estes aspetos refletem-se nas aprendizagens das crianças, pois também elas são envolvidas nestas partilhas, na cooperação e no trabalho de equipa que fazem parte do processo educativo.

### **2.4. Trabalho com as famílias e a comunidade**

Em relação ao trabalho com as famílias e a comunidade estes são contextos muito valorizados, pois compartilham funções sociais, políticas e educacionais essenciais para a formação destas crianças como futuros cidadãos. Do que fui observando ao longo dos meses, existe uma relação muito boa entre a família e a instituição. As famílias que podem, contribuem com vários materiais para a valência de creche tais como cadeiras de bebé, carrinhos de bebé e brinquedos. Durante a PES que decorreu no primeiro semestre tive dificuldade em inserir-me na comunidade, apesar de ter sido apresentada aos pais como estagiária, por vezes sentia que havia alguma dificuldade na interação, talvez também por alguma timidez e pouco à-vontade da minha parte. No entanto, no segundo semestre, considero que a intervenção com os pais foi melhorando e que confiavam em mim transmitindo informações sobre os filhos. Considero que o facto de eu própria me mostrar mais disponível para comunicar com os pais, facilitou a inserção e comunicação com as famílias.

As reuniões de pais, com os educadores acontecem no início de cada ano letivo, e posteriormente no início e final de cada período. No entanto, o contato com os pais não se cinge a estas reuniões formais, todos os dias existem momentos de contato informal com as educadoras e as auxiliares, dos quais eu também tive oportunidade de partilhar, quer fosse na chegada das crianças, quer no momento de saída.

A interação com a comunidade foi bastante visível nas sessões de escola de pais, em que foram convidadas várias pessoas da comunidade. Nestas sessões para o tema “Conflitos e birras”, convidou-se um psicólogo, sobre o tema “Livros, porquê para quê?”, a convidada foi a professora Ângela Balça da UE, sobre o tema “Saúde Infantil/Acidentes na Infância” foi convidado o médico Jorge Sá e a voluntária Paula foi a convidada para o tema “As plantas e ervas aromáticas”. Estes temas foram sugeridos pelas famílias e posteriormente houve uma análise da coordenação com as educadoras para tornar possível a realização destas sessões.

### 3.Os grupos da Prática de Ensino Supervisionada

#### 3.1 O grupo de creche

O grupo de creche era formado por dez crianças. Na tabela 2, estão organizadas os dados que me permitiram caracterizar aspetos do grupo da AM1 tais como o seu contexto familiar e socioeconómico:

Nome	Data de Nascimento	Tempo de frequência na instituição (meses)	Tempo de Frequência no grupo (meses)	Agregado Familiar (nº de elementos)	Nº de irmãos na mesma instituição	Situação profissional dos pais (Mãe/pai)
J. V.	Maio	19	19	3	0	Empregada/empregado
J. S.	Fevereiro	19	19	3	0	Empregada/empregado
M. M. P.	Maio	19	19	4	0	Empregada/desempregado
M. I. B.	Maio	13	13	4	0	desempregada/empregado
M. I. S.	Maio	19	19	3	0	Empregada/empregado
M. L. C.	Março	19	19	3	0	Desempregada/empregado
M. S.	Maio	19	19	3	0	Empregada/Desempregado
P. R.	Março	19	19	3	0	Empregada/empregado
T. V.	Junho	4	4	3	0	Desempregada/empregado
V. T.	Maio	19	19	4	1	Empregada/empregado

Tabela 2- Caracterização das crianças do grupo de AM1 (até 19 de março de 2012)

Considerando os dados da tabela 2, foi possível concluir que o grupo de crianças da sala de Aquisição Marcha 1 era constituído por dez crianças, sendo que cinco do sexo masculino e as outras cinco do sexo feminino. No que diz respeito à faixa etária, as crianças tinham entre os 21 e os 25 meses de idade (março de 2012) e todas de nacionalidade portuguesa.

Em relação ao tempo de frequência das crianças de AM1 na instituição, oito crianças ingressaram na instituição em agosto de 2010, uma em janeiro de 2011 e outra em dezembro de 2011. Segundo os dados da tabela 2, foi possível aferir que a 15 de agosto de 2010 as oito crianças que entraram para o berçário tinham entre os três e os seis meses de idade. O grupo estava junto desde o berçário, à exceção do T.V. (21



meses), que entrou para o grupo já com 18 meses de idade. Em relação ao seu período de adaptação tive a oportunidade de observar e acompanhar alguns desses momentos. A fase de adaptação foi um momento complicado para o T.V., nomeadamente o momento da separação da mãe era muito angustiante para os dois. No entanto, considero que um elemento que transmitiu segurança e estabilidade ao T.V. foi poder partilhar o espaço e o tempo com a J.V.(22 meses) e o V.V. (21 meses, sala AM2) que são seus primos diretos. Segundo Mantovani & Terzi (1998) a presença de uma figura familiar é um requisito importante para que a criança aceite com alegria e curiosidade o novo ambiente e mostre disponibilidade para estabelecer novos relacionamentos.

A respeito do contexto familiar das crianças, podemos aferir na tabela 2 que sete das crianças são filhos únicos, apenas três têm irmãos. O facto de o V.T.(22 meses) ter uma irmã (4 anos) mais velha na instituição foi importante durante a divulgação do pedido de materiais para a área do “faz-de-conta” que foi proposto por mim durante a PES, pois foi possível observar a interação entre os irmãos, ou seja, o carinho, a alegria e a cumplicidade entre os dois. Além de potenciar a interação entre os irmãos foi também uma forma de potenciar as interações entre as diferentes salas, a de AM1 de creche e sala 2 de pré-escolar. No que diz respeito à ocupação dos pais, apenas cinco crianças tinham ambos os pais empregados, enquanto as outras cinco crianças um dos pais se encontrava desempregado. Por ter constatado que a área/ocupação profissional dos pais não se mostrava relevante para este relatório, optei por não evidenciar essa informação. De acordo com a informação da educadora Mila, os pais das crianças do grupo trabalhavam eram funcionários do estado, trabalhadores por conta de outrem ou trabalhadores por conta própria. Esta informação permitiu-me concluir que o nível socioeconómico das famílias destas crianças é médio, e médio/baixo devido à situação de desemprego de cinco pais.

O horário da Educadora de creche era das 9 às 16 horas, sendo que a maioria das crianças chegava entre as 9 e as 10 horas da manhã, saindo depois das 17 horas. Apesar deste horário, ao longo do período de observação e da minha prática, tentei sempre tirar o maior partido deste tempo de modo a tornar o mesmo rentável e rico em experiências para o grupo (capítulo 4). Ainda assim, penso que se o horário de saída fosse uma hora mais tarde, terias sido possível um maior acompanhamento do grupo o que seria benéfico para as crianças.

### 3.2 O grupo de jardim de infância

No que diz respeito ao grupo de jardim de infância, este era um grupo heterogéneo formado por 15 crianças. Na tabela 3 encontram-se os dados recolhidos ao longo da PES que permitem caracterizar o grupo.

Nome	Data de Nascimento	Tempo de frequência na instituição (anos)	Agregado Familiar (nº de elementos)	Nº de irmãos	Nº de irmãos na mesma instituição	Situação profissional dos pais (Mãe/pai)
A. V.	03-12-2006	4	4	1	0	Empregados
B. P.	08-05-2008	3	3	0	0	Empregados
C. M.	14-11-2008	3	4	1	0	Empregados
D. S.	29-11-2006	2	3	1	0	Empregados
D. D.	24-01-2007	4	4	1	0	Empregados
D. V.	16-05-2007	4	3	0	0	Empregados
F. M.	07-02-2009	0	3	0	0	Empregados
I. P.	28-06-2006	5	6	3	1	Desempregada/empregado
M. C.	27-08-2008	1	3	0	0	Empregada/ sem dados
M. B.	02-05-2009	1	5	3	0	Empregada/ sem dados
M. M. M.	23-10-2006	4	4	1	0	Empregados
M. P.	22-06-2006	5	3	0	0	Empregados
T. A.	09-08-2008	0	4	1	0	Desempregados
T. L.	14-02-2006	0	3	1	0	Desempregada/ sem dados
T. M.	22-07-2008	0	4	1	0	Empregados

Tabela 3- Caracterização do grupo de crianças da sala 1 (maio 2012)

Quando iniciei a PES I este grupo era formado por 22 crianças entre os dois e os cinco anos de idade, porém o número de crianças diminuiu devido à oferta da rede pública e pela impossibilidade de alguns pais pagarem as mensalidades do colégio. Analisando a tabela 3 concluímos que o grupo é formado por 15 crianças, oito do sexo feminino e sete do sexo masculino. No que diz respeito à nacionalidade, todas as crianças são portuguesas à exceção do D.S.(5:6) que é de nacionalidade ucraniana.

Relativamente ao contexto familiar, a partir da tabela 3, podemos observar que apenas cinco crianças são filhos únicos, e as restantes crianças têm no máximo três irmãos. Do grupo apenas a I.P. (5:11) é irmã mais velha de um menino que frequenta a

valência de creche (sala MA1). Em relação ao agregado familiar verificam-se duas situações de monoparentalidade, o caso da M.B.(3:0) e do T.L.(4:3), sendo possível verificar consultando a coluna do agregado familiar. No que diz respeito ao agregado familiar existiam duas situações particulares, o caso da M.C. (3:9) que vivia com a mãe e o padrasto, e o caso do D.S.(5:6) que vivia apenas com os seus pais mas tinha uma irmã com 13 anos que vivia na Ucrânia com os avós. No que diz respeito ao nível socioeconómico, quase todos os pais se encontram empregados, mas segundo a educadora Susana o nível económico destas é médio-baixo.

Relativamente ao tempo de frequência na instituição apenas quatro crianças frequentavam a instituição pela primeira vez, enquanto a C.M.(4:6) e a M.B. (3:0) transitaram da valência de creche para a de pré-escolar. As restantes crianças já faziam parte do grupo que estava a cargo da educadora Susana Reis e da auxiliar Ana Bonecas. Quando iniciei a PES I em outubro, as crianças já tinham passado pela fase de adaptação ao espaço da sala e aos adultos visto que estavam juntos desde agosto. Porém, no que diz respeito à adaptação da M.B.(3:0), em novembro, parece-me ter sido, na minha opinião, complicada para a criança, que para além de ser a mais nova do grupo (tinha dois anos e seis meses), passou as primeiras manhãs a chorar e precisava do apoio do adulto. Ao longo da PES II, com outra visão da dinâmica do grupo, apercebi-me que a assiduidade da menina era muito inconstante e esta não estava integrada no grupo pois nunca procurava ninguém para brincar nem solicitada para brincar pelos seus pares. Apesar de tentar integrar a criança nas atividades e promover interações com o grupo, não consegui que a menina se sentisse mais integrada visto que, o pouco tempo que passava no colégio eram os momentos de refeição e de sesta, sendo que depois das 16 horas o grupo ficava sob a responsabilidade da auxiliar de ação educativa.

O horário da educadora era das 9 às 16 horas, porém, a maioria das crianças chegavam perto das 10 horas e algumas apenas perto da hora de almoço 11h30min. Na minha opinião, o horário de educadora, não correspondia às características deste grupo, pois por vezes até às 10 horas apenas estavam duas crianças na sala. Quando iniciei a PES II senti muitas dificuldades em compreender o porquê das chegadas tão tardias ao colégio e conseguir em conjunto com as crianças propor uma rotina que se adequasse ao grupo (capítulo 4). Contudo, a partir do momento em que percebi que deveria procurar compreender junto da equipa e das famílias o porquê das horas de chegada ao colégio, deixei de encarar os “atrasos” como um problema. Concluí que a maioria dos pais trabalhava por turnos ou por conta própria, com horários flexíveis, por isso tiravam

partido das manhãs para estar com os filhos. No entanto, ao longo da PES II, observei que as crianças começavam a chegar mais cedo à sala porque pediam aos pais. Para mim isso foi muito importante pois foi uma forma de valorização do meu trabalho ao longo da PES.

Tendo em conta que ao seu horário, a educadora acumulava as funções de coordenadora do CIIL e que em várias ocasiões a educadora teve que se ausentar para tratar questões relacionadas com a coordenação, parece pouco adequada esta situação face às características e necessidades do grupo, com um horário de saída das crianças a partir das 17:00 horas.

### 3.3 Perfil de Desenvolvimento da Criança

A utilização do Perfil de Desenvolvimento da Criança (I.S.S. 2005) teve como objetivo fundamentar os principais objetivos de natureza curricular, e permitiu melhorar a minha ação educativa. Utilizei este instrumento como um apoio para identificar os interesses, as necessidades e as competências das crianças do grupo de creche, sendo que o Perfil permitiu adaptar a natureza e a complexidade das atividades a desenvolver conforme as competências identificadas no grupo. Com base neste instrumento é possível apresentar a seguinte análise de interesses, necessidades, competências e experiências:

- **Autoconhecimento:** Todas as crianças reconheciam a sua cara diante do espelho, e conseguiam identificar a sua fotografia quando lhes é dado a escolher entre duas ou três diferentes (marcação de presenças). Todas as crianças do grupo chamavam os colegas pelo seu nome, mas apenas a M. L. C.(24 meses), a M.I.S. (22 meses), o V.T.(22 meses) e o M.S. (22 meses) utilizam o seu próprio nome para realizar determinada ação, o P.R.(24 meses) utilizava o nome próprio dos pais quando se referia a eles. As crianças do grupo identificavam os nomes dos objetos que lhes eram familiares (chupeta, bola, mota, carro, etc.). As crianças revelavam competências de identificar e nomear as partes básicas do corpo em si e no outro, como por exemplo, cabeça, braços, pernas, pés, mãos, cabelo, nariz, boca, língua, olhos, orelhas e joelhos;

- **Autoconceito:** De um modo geral todas as crianças tinham consciência que estavam a ser observadas pelos adultos e alguns agiam como se fossem capazes de fazer tudo. Contudo esse comportamento só se tornou mais visível após o

enriquecimento da área do “faz de conta”, todos brincavam ao “faz de conta” especialmente em situações que representavam algumas rotinas do seu dia a dia como : colocar a mesa, preparar o almoço, almoçar, arrumar os pratos, deitar os bonecos, passear os bonecos, etc. De um modo geral as crianças demonstravam as emoções adequadas em várias situações, e era perceptível em crianças como a M.I.S.(22 meses), a M.L.C. (24 meses), o P.C. (24 meses) e o V.T. (22 meses) a preferência por alguns objetos ou pessoas, por exemplo sempre que existia uma situação de conflito as crianças procuravam chamar a atenção do adulto (chamar, ir ter com), nomeadamente a educadora ou a auxiliar, mas ao longo da PES II também me procuravam; Interação com adultos: As crianças empregavam palavras ou usavam gestos quando queriam pedir ou precisavam de ajuda de um adulto. Durante as suas brincadeiras as crianças olhavam para ver onde estavam os adultos;

- Interação com pares: As crianças recriavam brincadeiras de “faz de conta”, procurando estar perto uma das outras, mesmo que não brincassem entre si, p.e. quando os bonecos estavam sentados nas cadeiras a M.I.S. (22 meses) e a J.V. (22 meses) utilizavam os mesmos utensílios mas não brincavam entre si. Este comportamento é característico desta faixa etária, em que a criança não consegue brincar com o outro mas brinca sozinha ao seu lado, revelando características egocêntricas (Feldman, Papalia, & Olds, 2001, p. 316);

Era visível algumas interações privilegiadas dentro do grupo, por exemplo a M.I.S. (22 meses) procurava a M.L.C. (24 meses) para brincar, ou o V.T.(22 meses) e o P.R. (24 meses) procuravam construir torres de lego lado a lado. A partilha de brinquedos era comum entre as crianças, mas surgiam conflitos que estão associados a egocentrismo característico da idade. No entanto as crianças como o M.S.(22 meses), a J.V.( 22 meses) e a M.L.C. (24 meses) mostravam preocupação, empatia, quando algum colega chorava, fazendo-lhe festas na cabeça ou dando beijinhos;

- Autorregulação: As crianças demonstravam ter consciência sobre as suas ações e as dos outros. Quando a criança fazia algo de errado, ela própria dizia “não, não, não” gesticulando com a mão, como a M.M.P. (22 meses) e o T.V. (21 meses). Quando as crianças queriam um objeto expressavam essa necessidade, isto era muito visível no momento antes da sesta em que todas as crianças apontavam para a prateleira

das chupetas e pediam ao adulto “a pepê, a pepê”. Nomeadamente quando as crianças se sentiam tristes pediam ao adulto a chupeta que é um objeto que lhes transmite conforto, utilizavam a linguagem oral para ver a sua necessidade realizada;

- Compreensão da linguagem: A evolução das crianças do grupo da PES I para a PES II foi muito notória. As crianças compreendiam a linguagem oral, demonstrando competências na compreensão de pedidos que lhe são feitos em relação a ações (marcar a presença, arrumar, comer a sopa com a colher, etc), a objetos (ir buscar um livro, ir buscar um jogo, etc), e a pessoas (nomear os amigos que faltam ao colégio). Através de pedidos simples e mais complexos, as crianças conseguiam compreender pedidos que implicassem a realização de uma ou duas tarefas, compreendiam os nomes do que lhes eram familiar quer fossem relativos a pessoas ou objetos;
- Expressão da linguagem: Apesar de algumas crianças terem mais dificuldade em expressar-se através de palavras como a J.V. (22 meses), a M.I.B. (22 meses), o T.V. (21 meses) e a M.M.P (22 meses), estes utilizavam gestos e apontavam para os objetos ou para as pessoas. No geral, as crianças conseguiam combinar palavras e faziam sequências simples como o J.S. (25 meses) que apontava para as fotografias e dizia “Lena, olha o pai João”. As crianças respondiam a questões simples, mesmo que não articulassem todas as sílabas. No entanto, o grupo enquadra-se na faixa etária em que uma palavra pode significar uma frase completa;
- Interesse em aprender: As crianças exploravam de uma forma independente o ambiente que as rodeava e mostravam bastante interesse em realizar atividades com matérias logo no seu primeiro contato (fantoques, bonecos, carrinhos, instrumentos musicais, manga plástica, etc). A M.I.S. (22 meses), a J.V. (22 meses) e a M.M.P. (22 meses) demonstravam alguma dificuldade em envolver-se em experimentar fazer coisas novas, procurando o apoio do adulto ou observando os colegas para depois experimentarem por si;
- Competências cognitivas: Na PES II foi possível observar que as crianças conseguiam reproduzir algumas situações de jogo simbólico como já foi referido anteriormente. Era com facilidade que as crianças utilizavam objetos de forma combinada conseguindo construir puzzles e legos de encaixe. As crianças pediam a ajuda do adulto quando queriam algo que não conseguiam chegar, e lembravam-se

onde estavam os seus objetos preferidos. As crianças gostavam de estar em grande e pequeno grupo, sendo que a M.I.S. (22 meses), a J.V. (22 meses) e a M.M.P. (22 meses) participavam mais em pequeno grupo. No decorrer das atividades eram bastante concentrados, nomeadamente nas que gostavam mais como ouvir histórias, cantar, fazer desenho e construir puzzles;

- Conceito de número: O P., o Vasco e a Leonor já contavam até três. As crianças compreendiam o conceito de “mais”, principalmente quando pediam para repetir apontavam para o prato e diziam “mais, mais”. As crianças acompanhavam algumas das suas músicas preferidas, dizendo pequenas frases destas;
- Medida, ordem e tempo: as crianças conseguiam todas sem dificuldade encher e esvaziar o conteúdo de uma caixa (brinquedos, legos), demonstrando terem algumas noções espaciais como dentro/fora, em cima/em baixo, atrás/à frente, cheio/vazio. No que diz respeito às rotinas as crianças compreendiam alguns momentos como o mudar da sala comum para a sala de am1 implicava a separação dos dois grupos. Observei que no momento depois da lavagem das mãos as crianças se dirigiam sempre para o refeitório, antes ou depois de almoço, o que demonstra que já tinham apreendido que depois de lavar as mãos era hora de almoço ou lanche (neste momento o adulto apoia verbalmente dizendo para a criança se dirigir para o refeitório ou para a sala);
- Conceitos de matemática: algumas crianças como o J.S.(25 meses), a I.S.(22 meses) e o P.R.(24 meses) conseguiam identificar em jogos as diferentes formas geométricas. As crianças conseguiam agrupar os objetos por cores (vermelho, rosa, verde e azul). No final da PES II, observei que o Vasco começava a agrupar as peças de lego em linha, mas as outras crianças continuavam a construir torres;
- Competências de leitura, as crianças identificam as ações de um livro, nomeadamente nomear vários animais, alimentos, objetos, personagens. As crianças gostavam muito de se sentar no tapete a observar os livros e revistas, e por vezes chamavam a atenção do colega do lado para o que estavam a ver no livro. Era notório que as crianças reconheciam alguns símbolos de contexto como o pacote de fraldas, ou o pacote da papa ceralac. Algumas crianças memorizavam algumas frases como o P.R. (24 meses), o V.T. (22 meses), o M.S. (22 meses), o J.S. (25 meses), a M.L.C. (24 meses) e a M.I.S.(22 meses);

- *Interesses em livros e outros materiais escritos:* As crianças sabiam manusear os livros e era notório o prazer que sentiam quando lhes era lida uma história ou eles próprios se sentavam a explorar um livro sentados nas almofadas. Sempre que era lida uma história ou as crianças exploravam um livro, os meninos faziam sons ou gestos relacionados com o que estavam a ler. As crianças ainda demonstravam alguma dificuldade no manuseamento de revistas, algumas exerciciam muita pressão e a folha rasgava-se;
- *Escrita:* Através de várias observações, chegou-se à conclusão que as crianças tinham uma grande necessidade de fazer rabiscos com lápis e canetas. Contudo, as crianças não atribuem significado aos seus rabiscos;
- *Motricidade global:* Todas as crianças do grupo conseguiam andar sozinhas, a Joana tinha algumas dificuldades em correr. Quando corriam as crianças procuravam desviar-se dos objetos com que se iam deparando. As crianças conseguiam subir e descer escadas agarradas ao corrimão. Durante a PES I observei que o P.R.(24 meses) e o V.T.(22 meses) conseguiam agarrar com as mãos e os braços balões em movimento. Todas as crianças conseguiam descalçar os seus sapatos, desde que os atacadores fossem de fita velcro. A M.M.P. (22 meses) e a M.L.C. (24 meses) conseguiam colocar os pés nos seus sapatos, embora trocassem o pé direito com o pé esquerdo;
- *Capacidades motoras finas:* As crianças manipulavam e usavam sem dificuldades os pinceis, os lápis, as canetas, a colher da sopa, segurando em objetos com uma mão e manuseando-os com a outra. Foi também visível que nos momentos depois da sesta, a M.I.S. (22 meses), a M.L.C.(24 meses) e o M.S.(22 meses) tentavam dobrar os cobertores das camas. Todas as crianças conseguiam e gostavam de rasgar papel, a J.V.(22 meses) tinha alguma dificuldade.
- *Hábitos saudáveis:* Todas as crianças conseguiam lavar as mãos e a cara sem o apoio do adulto, mas precisavam sempre de auxílio para colocar o sabonete por não conseguirem fazer pressão necessária para o sabonete cair nas suas mãos. A M.I.S.(22 meses) e o P.R.(24 meses), usavam lenços para limpar o seu nariz com o apoio do adulto. A M.L.C. (22 meses) recusava-se em experimentar novos alimentos;



- **Comportamentos de segurança:** Todas as crianças do grupo prestavam atenção às instruções de segurança que os adultos lhes recomendavam. As crianças eram constantemente vigiadas pelos adultos, que sempre lhes chamavam a atenção para os seus comportamentos de segurança.

O grupo de crianças demonstrava um grande interesse na área do “faz de conta” e da garagem. Quando estas áreas foram enriquecidas e introduzidas era notório o interesse e entusiasmo das crianças em brincarem com os objetos destas áreas. Uma das brincadeiras preferidas das crianças era andar nos carros e motas que estavam nos pátios exteriores, estes eram mais procurados pelos rapazes. No entanto, todas as crianças gostavam muito de fazer puzzles de mesa. Um dos momentos em que o grupo mais demonstrava interesse era quando era contada uma história. As rodas mimadas e dançadas eram apreciadas pelo grupo e foram utilizadas como momentos de animação (nos pátios exteriores). De um modo geral consegui ao longo das planificações atender aos interesses e às necessidades deste grupo de crianças. Ao longo da PES II consegui criar vínculo com todas as crianças do grupo, pois as crianças procuravam-me e aceitaram-me como parte do grupo.

### **3.4 Áreas curriculares – identificação de interesses, necessidades, experiências e competências das crianças**

A intervenção com as crianças de J.I. de forma significativa é um processo que requer um grande conhecimento do grupo, das suas necessidades e dos seus interesses. Este processo nem sempre foi fácil para mim, especialmente na PES I e no início da PES II, percebi que era necessário realizar uma observação mais cuidada do grupo, dialogar com a educadora e com a auxiliar de ação educativa de modo a complementar com informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem. O conhecimento prévio das crianças e do grupo são essenciais para planificar e desenvolver a ação educativa. Através da observação pude recolher dados acerca dos interesses e das necessidades das crianças, o que me permitiu refletir e interpretar as ações das crianças de modo a planear experiências de aprendizagem com o objetivo de colmatar as suas dificuldades e potenciar a descoberta de novos interesses uma vez que “os adultos observam e interagem com elas para descobrir como as crianças pensam e raciocinam (...), tentam reconhecer os interesses e capacidades particulares das crianças, oferecer-lhes apoio e colocar-lhes desafios” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 27). No que diz respeito ao nível das competências, dos interesses e das necessidades das crianças irei fazer uma distinção entre os diferentes domínios das OCEPE:

-Área da formação pessoal e social: As crianças revelavam competências de autonomia, evoluíram muitíssimo no que diz respeito à interação com os pares, as crianças mais velhas procuravam auxiliar os mais novos em algumas tarefas como a marcação de presenças. Demonstravam ter consciência de si e do outro, apresentavam alguma independência e aprenderam a partilhar os vários materiais.

Em relação à sua higiene pessoal as crianças eram bastante autónomas, apenas as mais novas como a M.B.(3:0) ou o F.M.(3:3), precisavam do apoio do adulto. Na alimentação as crianças de três anos precisavam da ajuda pontual para comer a sopa, que podia ser do adulto ou de um dos colegas mais velhos como a I.P. (5:11) ou a M.M.M. (5:7). Quanto à organização e arrumação do material as crianças, era ainda necessária uma intervenção do adulto, pois os materiais acabavam por ficar desarrumados.

Tendo em conta que este grupo era constituído por crianças com idades heterogéneas, permitiu que a interação entre estas fosse maior pois “A interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem”(Silva, 1997, p35). Porém não foi fácil, pois havia uma certa desvalorização das crianças mais novas por parte do grupo mais velho, isto é, as crianças mais novas eram vistas como meninos que não conseguiam fazer nada sozinhos e não sabiam fazer nada. A realidade não era que as crianças mais novas não soubessem fazer, mas não lhe era dada a oportunidade para experimentarem, como o caso do T.M.(3:10) e do T.L. (4:3) que no início da PES II não conseguiam recortar com uma tesoura porque realizavam sempre picotagem. Nesta situação eram as crianças mais velhas que lhes diziam para não usarem a tesoura porque não sabiam cortar. Para alterar esta dinâmica de desvalorização, sustentei-me no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotski pois as crianças mais novas “*para uma determinada tarefa (...), podem quase mas não completamente, realizar essa tarefa por si sós*” (Feldman, Papalia, & Olds, p. 36), mas com o apoio de uma outra criança podem conseguir.

No final da PES II foi notória a evolução das crianças, valorizavam os mais novos, estavam sempre dispostos a ajudar na concretização das tarefas como a marcação das presenças ou no momento da alimentação. As crianças como a M.B. (3:0), o T.A.(3:9), o F.M. (3:3), a C.M. (3:6) e o T.M. (3:10), tinham alguma dificuldade em preencher o mapa das presenças sozinhas, recorrendo ao apoio dos colegas ou do adulto. As crianças reconheciam o seu nome, mas não conseguiam fazer correspondência com o

dia. A mudança de atitudes das crianças mais velhas, perante as mais novas foi um processo que se construiu ao longo da PES. Acredito porém, que o uso do modelo do MEM foi essencial para esta mudança, no sentido que as crianças mais velhas puderam apoiar os mais novos na execução de várias situações (como o preenchimento dos instrumentos de pilotagem). Procurei então mediar as interações entre as crianças, e acredito que devido a esta abordagem: as crianças mais velhas tornaram-se mais responsáveis e cooperantes; as mais novas aumentaram a sua autoestima e a sua autonomia.

Ao longo da PES, foi possível observar algumas evoluções por parte das crianças no que diz respeito à resolução de conflitos: a B.P. (4:0) tentava resolver os problemas com os colegas sem o apoio do adulto dizendo à outra criança “Mas olha, vamos falar sobre o que aconteceu. Porque fizeste isto?”. No que respeita às capacidades de dialogar em grupo, apesar de ter sido trabalhado por mim ao longo do estágio através das comunicações e do balanço semanal, existia dificuldade em aguardar a sua vez para falar quer em grande, quer em pequeno grupo. Estes são processos morosos mas acredito que foi muito importante dar a oportunidade e promover a resolução de conflitos por parte das crianças, pois esta é uma forma de promover a sua cidadania, o que está de acordo com o MEM.

-Domínio da Expressão Motora: Um dos momentos preferidos das crianças eram as sessões de ginástica e tudo o que implicasse jogos de movimento. Ao longo da PES II, pude observar que as crianças conseguiam realizar movimentos amplos (saltar, correr, trepa, rodopiar, etc). As crianças demonstravam no geral equilíbrio corporal, conseguiam lançar bolas, trepar, suspender-se, saltar a pés juntos ou alternadamente, rodopiar, baloiçar, seguiam vários ritmos e direções.

A M.M.M. (5:7), a I.P. (5:11), a B.P. (4:0) e o D.D. (5:4) tinham a lateralidade definida, conseguindo distinguir a esquerda da direita. No que diz respeito ao esquema corporal, todas as crianças sabiam nomear a mesma, sendo que a sua forma preferida era cantar “cabeça, ombros, joelhos e pés”. Em relação à motricidade fina, havia algumas dificuldades do uso da tesoura por parte do T.M.(3:10) do T.L. (4:3), da M.B. (3:0), do T.A.(3:9) e do F.M.(3:3), para ultrapassar esta dificuldade uma atividade que contemplei foi o recorte livre para as crianças treinarem esta habilidade. No final da PES o T.L., o T.M. e o T.A. conseguiam recortar sem dificuldades.

As primeiras sessões de expressão motora não foram fáceis, pois a ida até ao ginásio era um momento de grande excitação para o grupo. Percebi que era importante que as crianças se apropriassem primeiro deste espaço, dando-lhes tempo para saltar, gritar, saltar, correr, pular, e ir introduzindo os materiais que iam sendo utilizados na sessão de ginástica. Foi muito importante incluir nas sessões de ginástica, jogos que as crianças sugeriam, pois desta forma sentiam-se valorizadas e interessadas em participar nas sessões;

*-Domínio da Expressão Dramática:* Todas as crianças do grupo demonstravam preferência por este domínio. Durante a PES II, por sugestão da educadora a sala deixou de ter a típica casinha e passou a ter um camarim de teatro. Analisando a situação agora com algum distanciamento, penso que as brincadeiras ficaram mais pobres em termos de utensílios, as crianças deixaram de realizar brincadeiras do quotidiano (as rotinas de almoço, deitar, etc), contudo, vestiam os fatos e brincavam ao “faz de conta” (uns eram as mães, os outros os filhos, etc). Na área da dramatização existia um baú com perucas e um cabide com vários fatos que eram utilizados pelas crianças para representar personagens. As crianças conseguiam utilizar o corpo para se expressar e comunicar. As suas dramatizações preferidas eram principalmente sobre vivências do quotidiano, principalmente interações entre pais-filhos e entre família – animais de estimação. As crianças gostavam muito de manipular fantoches, e durante a PES II foram criados fantoches com as crianças.;

*-Domínio da Expressão Plástica:* o grupo era bastante interessado em realizar atividades deste domínio, demonstrando terem criatividade e imaginação. As crianças preferiam pintar com pinceis, mas também gostavam de fazer modelagem com barro e massa de cores. Gostavam de experimentar novas técnicas de pintura (p.e. papel higiénico) ou redescobrir técnicas (pintura com berlinde e conta gotas). As crianças conseguiam desenhar em papel situações que construía mentalmente, recriando momentos vividos quer fosse através dos registos ou de forma espontânea. As crianças tinham facilidade em nomear as cores, à exceção do D.S. (5:6). As crianças sabiam utilizar o material que estava à sua disposição e quando havia dificuldade pediam o apoio de um colega ou de um adulto;

UNIVERSIDADE

-Domínio da Expressão Musical: As crianças com facilidade conseguiram identificar os sons da natureza, apesar de haver alguma dificuldade em reproduzir os mesmos. As crianças gostavam muito de cantar canções e facilmente memorizavam letras. O grupo tinha especial interesse pela canção “o jogo das rimas”, no qual as crianças procuravam sempre palavras novas para rimar. As crianças sabiam distinguir o silêncio e a ausência deste. As crianças do grupo sentiam-se muito à vontade para cantar, algumas crianças como a M.B. (3:0), o T.A. (3:9) e o F.M.(3:3) apesar de não cantarem acompanhavam com palmas. Nas sessões de ginástica, a música era um instrumento utilizado com regularidade, permitindo às crianças exprimir como se sentiam em relação a determinada música;

-Domínio da Linguagem Oral e Escrita: as crianças mais velhas e a B.P.(4:0) eram as mais interessadas nas atividades deste domínio. No início da PES II, as crianças não tinham muito contato com a linguagem escrita, sendo que se expressavam mais através de desenhos. Porém durante a PES, durante a semana promovia contatos com a escrita, quer fosse através dos registos, quer através da criação de histórias. As crianças mais velhas e a B.P. estavam familiarizadas com os símbolos, identificavam e nomeavam consoante e vogais. A I.S.(5:11), a M.M.M. (5:7), a A.V. (5:5), o D.V.(5:0) e a B.P. sabiam a sequência do alfabeto. O D.D.(5:4), a M.M.M. e a I.P. tinham muita facilidade em utilizar o computador para realizar registos.

As tentativas de escrita dos mais novos passavam por tentar copiar os textos das novidades e principalmente queriam aprender a escrever o seu nome.

Um outro interesse do grupo era ouvir histórias em grande ou pequeno grupo, podendo recontar as mesmas em seguida.

Existia uma criança bilingue na sala, o D.S. (5:6), em que a língua que este dominava melhor era a materna (ucraniana). O D.S. apresentava muitas dificuldades em expressar-se e ser compreendido pelos outros colegas (conjugação de verbos, articulação de palavras), este era um factor que influenciava a participação no grupo com as crianças, apesar de serem utilizados gestos e mímicas pela criança para comunicar quando não era compreendida (ponto 5.2) Ao longo da PES, incentivei o D.S. a procurar descobrir novas palavras, mas o menino apresentava muitas dificuldades. Ao longo da PES foram desenvolvidas capacidades de consciência fonológica e as crianças gostavam bastante de fazer jogos de divisão silábica (dividir o nome utilizando as palmas para definir as sílabas). Durante a PES, encorajei e

proporcionei situações às crianças em que estas narravam acontecimentos, produziam histórias com ou sem recurso ao ficheiro de palavras, participação na planificação, imitar a escrita, transcrever nomes e palavras, comparar letras e segmentos de palavras e representação simbólica de palavras ou textos.

Nos momentos de atividades livres ou depois de almoço, a M.B.(3:0), a B.P.(4:0) e a M.C. (3:9), gostavam de ir buscar livros à biblioteca da sala, contando histórias aos colegas, apontando com o dedo da esquerda para a direita sobre as letras, demonstrando que sabiam que o código escrito se lia nesta direção, simulando assim os atos de leitura observados e vivenciados;

*-Domínio da Matemática:* Quando comecei a planificar com as crianças, a I.P.(5:11) e a M.M.M. (5:7), falavam sempre em realizar “trabalhos de matemática”, o que não despertava muito o interesse das crianças pois associavam a algo formal. Ao longo da PES trabalhei a matemática na sua vertente lúdica, quer através de jogos sociais (como os domínios, loto, tangram), quer através das sessões de culinária (utilização dos termos mais, menos para comparar quantidades).

No geral, as crianças mais velhas mostravam sem muita dificuldade fazer relações numéricas, formando conjuntos e tinham noção do sentido de número (apesar de haver erros na contagem, como omissão de um número). A I.P.(5:11), a B.P.(4:0), a M.M.M. (5:7), o F.M.(3:3) e o D.D.(5:4) conseguiam reconhecer os números, sem os contar. O M.P.(5:11) e o D.S.(5:6) tinham alguma dificuldade em realizar contagem até dez, o M.P. omitia o número sete ou o número oito, enquanto o D.S.(5:6) não sabia a sequência da contagem. Contudo, D.S. e as crianças mais novas, demonstravam muito interesse em fazer construções com legos, emparelhando as peças, fazendo sequências com as peças, manipulando as peças para construir vários “edifícios” (hospitais de dinossauros, aeroportos, quintas, etc). O D.D. e o F.M. demonstravam boas capacidades no raciocínio lógico e no cálculo mental. O D.D. conseguia facilmente fazer contas de cálculo mental, adição ou subtração, sem precisar de contar em voz alta e com os dedos. Nomeadamente recordo-me que o F.M. numa tarde em que explorava as molduras de dez, falava comigo e dizia “Tenho aqui quatro bolas, parecem um cubo. Faltam seis para ter tudo” (isto porque ele tinha preenchido duas filas verticais na coluna e a visualmente eram simétricas e o menino associou a um cubo).

As crianças reconheciam padrões simples, e sabiam nomear as figuras geométricas mais simples, como o quadrado, o círculo, o triângulo e o retângulo. Todas

as crianças ainda tinham dificuldade em numerar os dias da semana, os meses, ou mesmo identificarem em que dias da semana estavam;

*-Área de Conhecimento do Mundo,* Todas as crianças, revelavam algum interesse nesta área. Todavia, acabou por ser mais abordada durante as sessões de culinária.

As crianças gostavam sobretudo de brincar com a areia molhada ou seca, utilizando vários instrumentos como pás, ancinhos e copos para a manusear. Gostavam bastante de fazer experiências com a água, e com a caixa dos sabores. As crianças demonstravam bastante interesse na horta que estava a ser criada com a Paula (voluntária), estando sempre nas expectativa para verem se já existiam novas flores nos jardins, ou se as alfaces da horta já estavam crescida, demonstrando consciência ambiental e social.

Todas as crianças eram capazes de nomear as suas sensações e sentimentos. Sabiam identificar-se e situar-se em termos sociais na sua família.

Em relação à saúde, as crianças tinham consciência da importância da lavagem das mãos e dos dentes, no entanto era sempre o preciso reforço do adulto porque as mais novas nem sempre o faziam. As crianças demonstravam perfeita consciência quanto ao cuidado de não comer em demasia certos alimentos, prova disso foi o facto de andarmos três semanas a adiar a confeção de um bolo de bolacha (devido aos bolos de aniversários da B.P.(4:0), M.B.(3:0) e D.V.(5:0)), substituindo por sumo de laranja natural e salada de frutas, sendo as crianças, as primeiras a concordar sendo e a dizer que tinham sido consumidos muitos doces nessa semana.



## **4. Conceção da ação educativa**

### **4.1 A educação pré-escolar em Portugal**

A educação pré-escolar integra, de acordo com o definido na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar nº5/97, de 10 de fevereiro, a qual consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei-Bases do Sistema Educativo, a primeira etapa da educação básica ao longo da vida, cujo objetivo é que a criança possa usufruir de uma formação e desenvolvimento equilibrado, considerando a sua integração na sociedade como um ser livre, autónomo e solidário. De acordo com este princípio geral, os objetivos pedagógicos em que as OCEPE são definidas, ou seja, promover o desenvolvimento global da criança, proporcionar um ambiente rico em experiências educativas, significativas e diversificadas, de modo a favorecer a educação para a cidadania, a igualdade de oportunidades e o sucesso de todos na aprendizagem ao longo da vida.

A Educação Pré-Escolar é tutelada pelo Ministério da Educação e da Ciência e, de acordo com a Lei-Quadro, é destinada a crianças com idades compreendidas entre os três anos até ao ingresso no ensino básico, sendo a sua frequência facultativa. Não sendo o objetivo da educação pré-escolar a preparação para a escolaridade obrigatória, mas antes um espaço onde são as crianças desenvolvem competências, de modo a proporcionar uma construção do saber de forma articulada e integrada. No que diz respeito à educação dos zero aos três anos, não é abrangida pela Lei-Quadro, sendo tutelada pelo Ministério da Solidariedade e Segurança Social. A primeira infância não é vista como um todo pela Lei-Quadro, pois a Creche não é definida como um sistema educativo (Coelho, 2007). A inexistência de uma política educativa surge - na minha opinião - face a uma perspetiva da necessidade de prestação de cuidados à família. Contudo, acredito que os educadores devem ter presente o conceito de educare, ou seja, devem integrar a função de cuidados com a educação, que é própria de uma educação de qualidade. A comunicação entre educadores e famílias é muito importante para reforçar esta perspetiva perante uma outra que se reduz à prestação de cuidados.

## **4.2 Fundamentos da ação educativa**

### **4.2.1- Princípios da ação educativa em creche**

De acordo com os conhecimentos que adquiri na licenciatura, e pude aprofundar no mestrado na disciplina de “Pedagogia da Educação de Infância dos 0 aos 6 anos”, a ação pedagógica deverá sempre ser baseada em princípios educativos, de modo a formar crianças desenvolvendo o seu nível social e pessoal, a nível cognitivo e a nível motor. O papel da creche, segundo o Manual de Processos-Chave em Creche (ISS, 2005) esta “constitui uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado exterior ao seu círculo familiar, onde irá ser integrada e na qual se pretende que venha a desenvolver determinadas competências e capacidades.” (p.2). Considero que o educador responsável pelo grupo deve construir objetivos que se adaptem à realidade do grupo, objetivos estes que são discriminados no projeto pedagógico de sala e que foram produto da análise das observações do grupo (Leite, 2000, p.7). A construção de objetivos reais adaptados a um grupo potencia o desenvolvimento e a formação integral do mesmo.

Durante a PES I, observei e tive oportunidade de conhecer os princípios de ação educativa em que a educadora Mila baseia a sua ação, o modelo pedagógico do MEM, apesar de não existir ainda um modelo formulado para o trabalho em creche. Os princípios que sustentaram a ação educativa foram de encontro aos utilizados pela educadora Mila, sendo que a sua base foram princípios sócio-construtivistas, em princípios da prática democrática, na cooperação, respeito pela individualidade e diferenciação pedagógica. Segundo o MEM, as crianças tem uma participação ativa na gestão da vida da sala, isto é, a organização do trabalho é compartilhada o que permite um envolvimento democrático e desenvolver competências de cooperação. A organização deste trabalho foi sustentada com base em dois instrumentos de pilotagem, já usados pela educadora, o mapa do tempo e o diário de vida. O mapa das presenças foi inserido durante a PES I, quando iniciei a PES II o momento de preenchimento do mapa decorria em grande grupo, no entanto o grupo já não atribuía significado a este momento como quando o mapa foi introduzido (em que todos estavam muito atentos). Após a reflexão com a educadora sobre a importância atribuída ao momento do preenchimento do mapa das presenças, este deixou de ser em grande grupo passando então a ser realizado de um modo individual quando a crianças chegava à sala. Aqui está implícito a planificação para um grupo de acordo com as suas necessidades e a importância do trabalho em equipa com a educadora cooperante.

O envolvimento e cooperação da família no decorrer do estágio foi um dos aspetos que contemplei, visto que esta é uma forma de consciencializar as famílias que estas podem assumir uma fonte de conhecimento e de formação para as crianças (Niza, 1996). A família participou em comemorações de efemérides, em visitas e também colocando à disposição das crianças objetos reais do seu interesse, como foi o caso das motos. Um outro instrumento que foi muito importante para a comunicação com as famílias foi o Diário de Vida criado pela educadora Mila que relata (texto e fotografias) as descobertas e conquista das crianças durante a semana, sendo uma forma de aproximar e manter os pais informados sobre a vida da sala. Na PES II a minha contribuição para este diário foi através de fotografias e vídeos que partilhava com a educadora Mila, e situações que considerávamos importantes a incluir neste diário (Anexo I).

As observações diárias foram a base para criar planificações adequadas às crianças do grupo. A minha ação foi também sustentada recorrendo às fichas de Perfil de Desenvolvimento da Criança dos 18 aos 32 meses, sendo os objetivos das minhas planificações atenderam aos temas e resultados observáveis esperados, mas sempre de acordo com a realidade do grupo.

#### **4.2.2- Princípios da ação educativa em Jardim de Infância**

O processo de procura das linhas da ação educativa teve como base a intenção que as crianças fizessem parte do planeamento das atividades e da avaliação, de modo a descentralizar o poder de decisão sobre mim, passando para as crianças e com as crianças, ou seja promovendo uma aprendizagem cooperativa. A escolha recaiu sobre o modelo do MEM. Na sala de Jardim de Infância, apesar de existirem alguns instrumentos de pilotagem do modelo do MEM (mapa de atividades, mapa de presenças, diário), e a educadora Susana tentar seguir alguns dos seus princípios, o modelo não estava a ser utilizado, sendo que a prática da educadora era centrada no adulto, o que se refletiu inicialmente na minha prática. Após a orientação da professora Assunção, decidi utilizar o modelo do MEM dentro da realidade do grupo. Entendo que a definição de linhas orientadoras para a minha ação educativa foi muito importante pois:

“A ação pedagógica é sempre baseada em princípios educativos, mesmo que implícitos e automatizados, sendo eles que explicam e justificam essa ação e, como tal, se constituem como seu fundamento. De forma a melhor consciencializar e clarificar aquilo que se faz e, sobretudo, os porquês do que se faz, bem como a facilitar uma avaliação mais reflexiva e rigorosa do que é feito e a sua posterior correção”(Homem, 2009).

O MEM caracteriza-se como uma associação pedagógica que assenta num projeto democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere essa estrutura para um modelo de cooperação educativo nas escolas. Surge da junção de três práticas convergentes, a primeira através de Sérgio Niza que pretende realizar a proposta de Educação Cívica de António Sérgio na conceção de um município escolar numa escola primária de Évora. Em segundo por Rosalina Gomes de Almeida que se apoia nas práticas pedagógicas de Freinet, com a integração educativa de crianças deficientes visuais do centro Infantil Hellen Keller, em último, por Rui Grácio que organiza os cursos de Aperfeiçoamento Profissional no sindicato Nacional de Professores, entre os anos de 1963 e 1966, sendo neste último ano fundado o MEM (Niza, 2007).

Após o momento da sua constituição, tanto o trabalho teórico como pratico desenvolvido em Portugal foi afastando-se do modelo de pedagogia Freinet para um modelo contextualizado teoricamente. Passando assim de uma conceção empírica da aprendizagem, denominada “tateamento experimental de Freinet foi evoluindo” (Leandro, 2008, p. 2), para uma perspetiva de desenvolvimento da aprendizagem com base nas interações sociocentradas, indo de encontro às perspetivas sócio-construtivistas de Vigotsky e Bruner: Deslocação da ênfase da ação pedagógica das expressões para a comunicação baseada em sistemas de trocas sistemáticas entre alunos;

- ✓ Instrumentos de trabalho reformulados como instrumentos de regulação formativa;
- ✓ Nos processos de tomada de decisão: da votação evolui para o consenso negociado, passando a regulação a estar radicada no conselho;
- ✓ Na gestão do ato pedagógico: do enfoque centrado nas crianças para uma visão sociocentrica da educação escolar (Leandro, 2008).

O MEM é sustentado por uma cultura pedagógica coletiva que defende princípios, atitudes, valores democráticos e que torna a prática educativa coerente com os ideais que protege. Assim sendo, a prática do MEM apresenta-se como uma comunidade de aprendizagem e autoformação, que salienta a importância do trabalho de partilha de experiências, pelos núcleos regionais de modo a melhorar a sua pedagogia.

O uso do modelo deu sentido ao meu trabalho com as crianças, pois proporcionou que as crianças construíssem conhecimentos de forma cooperada, para tal, a utilização dos instrumentos de pilotagem foram muito importantes para a regulação e gestão da vida do grupo. A utilização destes instrumentos, permitiram que as crianças pudessem planificar, avaliar, organizar e uma maior autonomia. Ao longo da PES, senti que as crianças deixaram de ter um papel passivo e passaram a participar ativamente na vida do grupo.

#### **4.2.3 Metodologia de trabalho de projeto e a sua importância na Educação pré-escolar**

Na visão de Katz e Chard o projeto é “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo.” (1997, p. 3) , enquanto que para Leite, Malpique e Santos (1989) é uma “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (1989, p. 140) . Partindo destas definições podemos concluir que projeto é um processo que visa alcançar um determinado fim, havendo no seu desenvolvimento planos que devem ser seguidos e ideias desenvolvidas. No projeto todos os elementos trabalham em cooperação, tendo os mesmos objetivos e finalidades.

O trabalho de projeto é essencial no jardim de infância, a partir deste as crianças estabelecem um primeiro contato com um trabalho estruturado e organizado em torno de algo que partiu do seu interesse. Este tipo de trabalho remete para a solução de um problema onde é importante dialogar e compreender, sendo esta uma metodologia centralizada na resolução de problemas que devem ser pertinentes para quem os resolve e ter uma ligação com a sociedade na qual as crianças estão inseridas.

No Trabalho de Projeto está subjacente uma visão da infância, onde as crianças são seres competentes e capazes, que fazem parte de um grupo. Segundo o Katz (1998, p.133) “assim a pedagogia de projeto pretende dar um sentido à atividade da criança, implicando-a voluntária e pessoalmente num processo que ela vai prosseguindo,

projetando no tempo e sua ação futura” e “ (...) a pedagogia de projeto assume também a criança como elemento de um grupo, como parte de uma vida comunitária, com as suas regras de funcionamento e negociações”.

O projeto engloba quatro fases: definição do problema; planificação e lançamento do trabalho; execução; e avaliação / divulgação. Na primeira fase, da definição do problema, é onde existe um levantamento de necessidades, problemas, questões a resolver. Nesta etapa partilham-se conhecimentos já existentes e negocia-se sobre o que se quer saber ou fazer. Redefine-se o problema e avaliam-se as condições de execução. Na segunda fase, de planificação e lançamento do trabalho, tal como o nome indica, é onde se decide quem faz o quê (divisão de tarefas), como, quando e com que recursos e meios. A fase da execução (terceira fase) corresponde ao desenvolvimento do projeto. A ação é direta e organizada, onde os intervenientes recolhem elementos e organizam as informações que pesquisam. Na quarta fase, de avaliação e divulgação, ocorre a socialização e apresentação dos saberes adquiridos, bem como a sintetização dos mesmos. Aqui os elementos do grupo contam os processos, referem a participação do grupo e os conhecimentos apreendidos. Também se faz a avaliação do trabalho, comparando-se com o que sabia no início do projeto e o que se sabe no final.

A utilização do modelo do MEM pressupõe, segundo o documento ilustrativo do modelo pedagógico para a educação pré-escolar, a realização de “Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos de produção, de pesquisa e de intervenção” (“Trabalho, n.d.). O educador assume um papel relevante em todo este processo, sendo promotor de aprendizagem, ou seja, ao colocar questões à criança esta estrutura os conhecimentos e organiza o pensamento. As crianças partindo desse apoio prestado, pelo educador constrói o percurso essencial para a implementação do projeto. É também o adulto que regista as decisões do grupo e as fases do projeto, para as crianças poderem ter noção do que pretendem ao longo de todo o trabalho que pretendem realizar. Segundo Niza (2007) a realização de projetos tem o objetivo de responder a uma questão, ou seja, a resposta a um problema.

“Os projetos caracterizam-se por uma cadeia de atividades que se têm de “desenhar” mentalmente. Trata-se de uma ação planeada mentalmente para responder a uma pergunta que fizemos. A característica fundamental de antecipação do processo de atividades torna fundamental a estimulação deste tipo de trabalho que pressupõe a passagem da atividade escolhida para um conjunto de

atividades ordenadas para um fim (resposta a um problema) e que as crianças deverão explicitar (representar) antecipadamente, mesmo que de forma aproximada (...)” (Niza, 2007:133).

### **4.3- A organização do cenário educativo**

Na base do trabalho do educador, está presente a organização do ambiente educativo, visto que este é fundamental, pois facilita o desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Silva, 1997). A organização do cenário educativo abrange a interação entre os diferentes intervenientes (criança-criança, crianças e adultos, e adultos entre si), incluindo a forma como se gere e organiza o espaço e o tempo em função das necessidades e interesses de cada criança.

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

Durante a PES, apercebi-me da importância da organização do espaço e dos materiais, e da sua influência na vivência de aprendizagens das crianças. A organização das áreas e dos materiais nas salas foram alteradas ao longo do tempo, pois já não estavam adequadas ao grupo de crianças, visto que “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e competências sociais (...) cresce com elas.” (Hohmann & Post, 2004, p. 101).

A sala de creche apesar das pequenas dimensões, esta está de acordo com a lei, uma vez que até aos vinte e quatro meses uma sala deverá ter entre dez a doze crianças (segundo o guião da creche). A sala tinha bastante iluminação natural, três janelas, e também funciona como dormitório para este grupo e para outro grupo de creche. Ao lado da sala de AM1, encontra-se a sala parque que é partilhada pelos dois grupos em alguns momentos do dia como no acolhimento, antes da hora da sesta, e durante o tempo de CAF.

Em creche, em conjunto com a educadora Mila, discutíamos possíveis mudanças que poderíamos realizar na sala de modo a proporcionar novas aprendizagens ao grupo. Para que estas alterações ocorressem, a observação teve novamente um papel fundamental, pois através da observação da vivência das crianças no espaço na sala, concluí que algumas áreas ou materiais se tinham tornado desinteressantes para o grupo, sendo então preciso fazer alterações de acordo com os interesses e motivações. No caso

do **atelier de artes plásticas**, as atividades realizadas eram muito dirigidas, as mesas não permitiam movimentos muito amplos, não havendo momentos de espontaneidade. Para que as crianças pudessem ser mais autónomas, foi colocada uma folha de papel cenário no atelier que revestia a maior parte da parede que permitiu às crianças criarem garatujas realizando movimentos muito mais amplos, ficando à disposição das crianças. Junto à folha existia uma caixa de lápis para as crianças pudessem começar a garatujar ou parar quando o entendesse, permitindo que a criança fosse mais autónoma. A **área das almofadas**, transmitia bastante calma às crianças, podendo estas realizar a leitura de livros. Esta era uma área de partilha e descoberta, muitas vezes sentava-me sozinha ou acompanhada das crianças e juntas liamos os livros da **biblioteca**.

Uma das intervenções no espaço mais importante que realizei durante o estágio, foi a criação de uma área do “**faz-de-conta**” que não existia. Observei que as crianças começavam a iniciar as suas primeiras brincadeiras de “faz-de-conta”, no entanto não existiam materiais que facilitassem estas brincadeiras. Em diálogo com a educadora Mila, falei acerca deste interesse e necessidade que vinha a observar nas crianças, propondo a criação desta área. As crianças do grupo participaram na construção de um cartaz, com imagens de vários materiais (carros, bonecos, telemóveis, etc), e divulgaram com o apoio do adulto junto das crianças das salas de pré-escolar, envolvendo não só a comunidade escolar como a famílias. No entanto, as contribuições foram poucas pois segundo alguns pais algumas crianças tinham irmãos mais novos que utilizavam esses brinquedos ou estes tinham sido doados a instituições. A criação destas duas áreas envolveu a participação ativa dos pais dos meninos de AM1, que foram contribuindo com alguns objetos (alguns só chegaram depois do final da PES), e da compra de material para o enriquecimento desta área utilizando fundos que os pais ajudaram a recolher durante a época do Natal (venda de compotas e calendários).

Relativamente à organização do espaço e materiais, da sala de Jardim de Infância, várias foram as alterações que este sofreram ao longo da PES, visto que este foi o primeiro ano que a sala funcionou como sala de pré-escolar, sendo necessário experimentar várias formas de disposição e perceber se essa respondia às necessidades do grupo. Considero que no final do estágio a sala estava funcional e adequada ao grupo, respondia às suas necessidades e tornou-se num espaço acolhedor e funcional, onde as crianças se sentiam seguras e confortáveis. Este espaço proporcionava às crianças experiências diversificadas e enriquecedoras possibilitando-lhes simultaneamente o desenvolvimento da sua autonomia e responsabilidade Segundo o



modelo do MEM, o espaço educativo deve estar organizado de uma forma realista pois a “organização da sala de aula é vista como a estrutura básica que fornece as oportunidades para os alunos aprenderem” (Folque A. , 1999, p. 8), ou seja, a organização do espaço é pensada visando o grupo, para que seja possível o desenvolvimento de um maior número de competências.

A minha intervenção neste espaço foi potenciar os materiais que existiam nas diferentes áreas, e introdução de novos materiais. Na área do **laboratório das ciências e matemática**, estavam incluídos os jogos de mesa, que observei que as crianças não os incluíam nas suas brincadeiras por não saberem como os usar. Passei então a contemplar na rotina uma tarde dedicada aos jogos sociais, em que junto com as crianças potencieei a utilização dos vários jogos como o tangram, o dominó (cores, imagens, números, etc), loto, molduras de dez, etc. Observei então que depois de realizar os jogos com as crianças, introduzindo as regras, eram elas que por sua iniciativa se juntavam em pequenos grupos para realizarem estes jogos. Uma outra área que passou a ter muito mais interesse para as crianças foi a das **construções**, esta área estava inserida no mesmo espaço da **área da dramatização**, acabando por não ser muito utilizada. Quando esta área passou para a extensão da sala, as crianças passaram a procurar este espaço, procurei sempre apoiar os momentos de construção questionando às crianças sobre o que estavam a fazer e propondo que apresentassem algumas das construções aos colegas no momento das comunicações. Em relação à **oficina de escrita**, procurei potenciar a sua utilização através de proposta que visaram a organização do material que existia, e como utilizar esses mesmos materiais. Uma das propostas foi organizar o ficheiro de palavras, e após a sua organização apoiar em pequeno grupo a criação de pequenas histórias com palavras do ficheiro, promovendo assim a emergência da escrita.

De um modo geral, penso que a minha intervenção no espaço das duas valências foi positivo, visto que ao identificar os interesses e as necessidades que os grupos apresentavam em relação ao espaço, consegui potenciar a utilização das várias áreas por parte das crianças. Em creche, o espaço de “faz-de-conta” foi muito bem aceite pelo grupo e potenciou novas brincadeiras e por consequência aprendizagens (ver Anexo II). Enquanto que em jardim de infância, as crianças passaram a utilizar as várias áreas da sala de uma forma mais dinâmica e independente. Apesar de não ter contemplado atividades experimentais no espaço do laboratório das ciências e matemática, a horta do CIIL foi uma espécie de laboratório vivo e utilizado com um recurso no estágio (p.e.

colher laranjas para a confeção de sumo). Contudo, procurei promover a investigação de novos conhecimentos através de sessões de culinária.

#### 4.3.2 A organização do tempo

Assim como a organização do espaço e dos materiais, a organização do tempo é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A organização da rotina diária inclui diferentes momentos que contemplem interações em grande grupo, em pequeno grupo e individuais, e com funcionalidades diversas.

Em creche a organização pressupõe uma rotina que responda às necessidades das crianças, que implique repetições que são muito importantes para as crianças pequenas, pois “permitem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento, embora permitam que as crianças passem suavemente, ao seu ritmo, de uma experiência interessante para outra” (Hohmann & Post, 2004, p. 15).

Existiam vários momentos de grande grupo ao longo do dia, sendo o primeiro momento de grande grupo tinha como objetivo organizar o grupo nas áreas da sala. Inicialmente este momento era destinado à marcação de presenças que passou a ser um momento individual e cada criança marca sua presença de forma espontânea (indo buscar o seu cartão) ou quando eu ou a Mila lhe pedíamos para o fazer.

Habitualmente entre as 10 horas e as 10h40m decorriam as atividades apoiadas por mim e pela educadora em pequeno grupo, pares ou de forma individual. Podendo estar dois pequenos grupos a realizar uma atividade, um apoiado por mim, um pela educadora e outro pela auxiliar São. Seguindo o exemplo da Mila, o meu apoio às crianças acontecia ao longo das atividades, e consistia num apoio verbal das ações, dando oportunidade à criança de experimentar fazer por si, nunca forçando a ação. Remetendo para esta frase de Vigotsky “*O único ensino bom é o que se antecipa ao desenvolvimento*”, a educadora tem um papel fundamental mas não o principal, pois desempenha um papel de Andaime que “é o suporte temporário que os pais, professores ou outros adultos fornecem a uma criança para desempenhar uma tarefa até ela a fazer sozinha” (Feldman, Papalia, & Olds, 2001, p. 36).

Durante a PES promovi em pequenos grupos jogos de expressão motora, momentos de leitura de história em pequeno/grande grupo que as crianças mostravam bastante interesse. Os momentos de acompanhamento individual aconteceram durante os momentos de refeição, que as crianças ainda precisavam do apoio do adulto. No que

diz respeito à higiene, uma vez que todas as crianças ainda utilizam fralda, o apoio do adulto era total, no entanto na lavagem das mãos algumas crianças como a I. S., o V.T. e o P. já não precisavam de muito apoio do adulto. Todos os momentos de rotina são momentos educativos, desde que o educador tenha intencionalidade educativa, ou seja, tenha a intenção de ensinar algo, muitas coisas podem ser trabalhadas a partir das rotinas, como as noções de sequências temporais para isso o educador de planificar de forma flexível e de acordo com as crianças (Hohmann & Post, 2004, p. 15).

Em jardim de infância, a rotina apresenta uma estrutura temporal e sequencial de acontecimentos que decorrem no dia a dia e que tem grande importância para o desenvolvimento de cada um. Assim, a rotina diária oferece às crianças um sentimento de segurança, uma vez que lhes permite prever a sequência com que os acontecimentos ocorrem no dia a dia da sua sala. A organização diária estava dividida em dois períodos: manhã e tarde. O acolhimento das crianças no período da manhã era assegurado pela Auxiliar de Ação Educativa, para receber as crianças que precisam de entrar mais cedo, pelas circunstâncias profissionais dos seus pais.

Na seguinte tabela é ilustrada a rotina diária da sala 1:

Tempos comuns ao grupo	Crianças que dormem	Crianças que não dormem
7h30m-9h	CAF	
9h-9h15m	Acolhimento, reforço da manhã	
9h15m-9h30m	Tempo de grande grupo	
9h30m-11h	Tempo de atividades e projetos	
11h-11h15m	Comunicações,	
11h15m-11h30m	Higiene e Reforço antes de almoço, fruta	
11h30m-12h	Almoço	
12h-12h30m	Higiene, lavar os dentes	
	12h30m	Sesta
		13h- CAF
		14h
		14h- Tardes de animação
		15h cultural

15h10m	Tempo de higiene
15h20m	
15h20m	Lanche
15h50	
15h50m-16h	Higiene
16h-19h	CAF

Tabela 4- Rotina diária

Foi complicado conseguir estabelecer uma rotina adequada que respondesse às necessidades do grupo, isto porque a maioria das crianças começavam a chegar ao CIIL a partir das 10h, apenas estando presentes duas a três crianças na sala. Além disto, a rotina que a educadora praticava contemplava muitos momentos de atividades dirigidas em pequeno grupo ou individualizadas, enquanto as outras crianças podiam frequentar as outras áreas da sala, não me identificava com esta prática uma vez que concebo o processo de aprendizagem/ensino no qual a criança é um aprendiz ativo. No entanto apercebendo-me do interesse e da necessidade das crianças em realizarem atividades motoras, comecei por propor pequenas sessões de ginástica ao início da manhã de modo a rentabilizar este tempo das 9h15m às 10h. Isto teve um grande impacto o grupo, pois as crianças que chegavam mais tarde começaram a pedir aos pais para chegarem mais cedo ao colégio, para poderem realizar os jogos no ginásio. Ao apropriar-me da rotina grupo, consegui propor ao grupo uma rotina que estava de acordo com as suas necessidades. Ao início da manhã reunia com as crianças presentes, dialogando sobre o plano do presente dia, e quais as atividades que podiam realizar nas diferentes áreas.

A rotina que foi implementada não seguia totalmente o modelo do MEM, sendo no entanto pensada para oferecer às crianças um ambiente seguro onde estas possam estar envolvidas cognitivamente e assim utilizei alguns elementos da rotina deste modelo. A rotina era constituída por duas etapas, onde o papel do grupo era muito relevante para as aprendizagens individuais. Considero que foi muito significativo para o grupo os momentos de: “comunicações”, pois em vez de mostrarem apenas os seus trabalhos aos adultos, as crianças começaram a expor os trabalhos aos seus colegas que os valorizavam; o “balanço de 6ª feira” teve um impacto para a regulação da vida sociomoral do grupo através da leitura do “Diário” e da realização do planeamento semanal. As crianças propunham várias atividades para a semana seguinte, deixando de ser realizadas apenas as propostas do educador. As propostas das crianças eram

valorizadas e discutidas em grande grupo, sobre o que poderia ser feito na semana seguinte.

## **5. Intervenção educativa**

### **5.1 A importância do planeamento e a avaliação na PES**

O planeamento é um processo educativo de extrema importância, que deve ser realizado de acordo com o que o educador sabe sobre o grupo (Silva, 1997). No período da PES procurei planificar de modo a promover cativar, desafiar, aprendizagens significativas e variadas às crianças, respeitando a individualidade de cada um. A avaliação é um processo contínuo e realizado através da observação direta, dos trabalhos que as crianças vão realizando, que se revelam extremamente importante para perceber se as propostas se adequam, ou seja, para informar o planeamento. A avaliação implica uma reflexão por parte do educador, para poder perceber se a planificação se adequa ao grupo e poder ajudar as crianças a evoluírem no seu processo de aprendizagem.

Em Creche, para além da observação direta, o instrumento que utilizei para a organização e planeamento do grupo foi o Perfil de Desenvolvimento da Criança dos 18 aos 36 meses (guião da creche), que me auxiliou a ser objetiva nos objetivos das planificações e na caracterização do grupo. Na primeira semana da PES II, através da observação (anexo III) consegui identificar um conjunto de propostas emergentes com base nos interesses e necessidades das crianças, com a rotina diária ou a organização dos materiais. Muitas das proposta emergentes que identifiquei foram concretizadas, como o contacto com o objeto real mota, a visita à Quinta do Pomarinho que permitiu contacto com os animais da quinta, e a criação de um espaço de “faz-de-conta”. A planificação das atividades foi realizada procurando dar resposta às propostas emergentes, procurando integrar os vários temas contemplados no Perfil de Desenvolvimento da Criança dos 18 aos 36 meses, ou seja, existia uma intencionalidade educativa nas planificações propostas. O trabalho em equipa com a educadora Mila foi muito importante, visto que as reuniões nas reuniões semanais ao fazer o balanço da semana, conseguia projetar as planificações da semana seguinte e a perceber a questionar a intencionalidade educativa das atividades que propostas.

A organização do planeamento e da avaliação em Jardim de Infância foram de encontro ao modelo do MEM. De acordo Niza (1996) o planeamento e a avaliação estão integrados no próprio processo de desenvolvimento da educação, destacando como estratégias as diversas comunicações das crianças ao grupo, registos de grupo e individuais, *“acompanhamento dos processos de produção; as ocorrências significativas registadas no Diário do grupo e o debate e a reflexão em Conselho”* (Niza, 1996). Ao longo do estágio em Jardim de Infância, à sexta-feira, reunia com o grupo para em conjunto podermos realizar o “balanço semanal” e o “planeamento semanal”. O “balanço semanal” em grande grupo, baseava-se na leitura de um dos instrumentos de regulação cooperada, o “Diário”, que permitia que o grupo participasse no processo de avaliação e tomada de decisões. O “Diário” é formado por quatro colunas, sendo que as três primeiras são “Gostamos”, “Não gostamos”, “Fizemos” que permitiam fazer um balanço sociomoral da vida semanal do grupo, através do debate da clarificação funcional de valores. A 4ª coluna “Queremos fazer”, facilitava o planeamento de atividades futuras, e deste modo permitia que o grupo tivesse uma participação na avaliação e planeamento. Nas primeiras semanas, a participação das crianças na planificação foi complicada pois não estavam muito participativas, pois na sua opinião os adultos é que sabiam o que se deveria fazer. No momento em que as crianças perceberam que as suas sugestões, eram valorizadas e eram agentes ativos na sua aprendizagem, a sua participação no planeamento melhorou. Ao potenciar que as crianças fizessem parte da elaboração da planificação, as crianças estavam muito mais motivadas para as propostas de atividades. Posteriormente, quando realizava a planificação da semana, segundo a ficha da Universidade, conseguia integrar as propostas das crianças, e propor atividades que fossem de acordo com as minhas observações e registos que recolhia (ver Anexo IV).

Considero que as planificações, são um instrumento de extrema importância que devem partir dos interesses e necessidades das crianças. As planificações diárias e semanais, permitiam-me ter uma noção de como iria decorrer a semana, constatar quais as aprendizagens que propunha desenvolver através de atividades significantes para as crianças. Considero que a ficha de planificação da universidade foi muito importante no sentido que me ajudava a perceber os objetivos das atividades que propunha, ou seja, qual a intencionalidade educativa tendo em conta as áreas curriculares. A planificação é um instrumento essencial para projetar a ação e refletir o que queremos fazer, como

fazer, e o que é preciso para o fazer. No entanto percebi com a minha prática, que nem sempre é possível concretizar uma planificação como foi projetada, mas é preciso ter capacidade de resolver as dificuldades que surgem e não desistir, nem sempre é fácil mas é preciso ter capacidade de responder às advertências da prática.

## **5.2 A intervenção no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita**

A minha escolha para refletir com um enfoque específico na minha PES recaiu sobre a linguagem oral e a abordagem à escrita visto que o grupo inicial de Jardim de Infância era constituído por cinco crianças cujo Português era a língua não materna. No entanto, quatro das crianças, de nacionalidade chinesa, mudaram de colégio, ficando apenas o D.S. (5:5) de nacionalidade ucraniana. O facto de ter adotado o modelo do MEM na minha prática, revelou-se bastante importante para o enfoque escolhido, no sentido que a linguagem entendida pelo modelo como uma área fundamental e transversal a todas as outras.

Uma das marcas culturais do MEM, é sua visão acerca do processo de desenvolvimento da leitura e da escrita que vai ao encontro da perspetiva de Vigotsky, ou seja, a leitura e a escrita são considerados instrumentos culturais (Folque, 1999), que são utilizados na vida social do grupo (p.e. Diário).

A aquisição e o progressivo domínio da linguagem é de extrema importância para que exista um clima de comunicação entre as crianças e quem as rodeia, pois a criança, progressivamente, vai interiorizar que é através da língua que é possível comunicar e perceber o mundo que a rodeia, “a criança serve-se dessa língua para comunicar e para, simultaneamente, aprender acerca do mundo” (Sim-Sim, 2008).

Na perspetiva de Vigotsky, a linguagem constitui a herança cultural da criança, após o nascimento os bebés são vistos como seres sociais, estabelecendo os seus primeiros contactos não verbais através de um olhar ou de um sorriso (Dyson & Genishi, 2010). No entanto, os gestos são considerados as primeiras formas de comunicar pois simbolizam “aos outros carências e desejos interiores” dando “início a todo o desenvolvimento da história do uso dos símbolos pela criança, incluindo o uso dos símbolos no desenvolvimento da literacia” (Dyson & Genishi, p. 269).

As crianças que frequentam as valências de Creche têm entre os zero e os três anos de idade, este é um período em que decorrem várias etapas do desenvolvimento da linguagem, essenciais para a criança adquirir competências para dominar a sua língua

materna, sendo que a aquisição da linguagem é um processo holístico (Bessa & Lima, 2007). Segundo Sim-Sim, Silva & Nunes (2008), existem dois períodos de desenvolvimento da linguagem: período pré-linguístico e período linguístico. O primeiro diz respeito ao choro, ao riso, ao palreio e à lalação. O segundo período enquadra-se naquele em que se encontravam as crianças de PES II do grupo de Creche, o linguístico, que surge quando as crianças reproduzem as suas primeiras palavras. Quando iniciei o estágio em outubro, as crianças apresentavam conhecimento lexical na medida que a uma palavra podia estar associada a uma pessoa, objeto ou ação, quando uma criança pedia a chupeta dizendo “pepê”, referia-se também à sua fralda. Este comportamento está associado à fase holofrásica em que uma palavra pode ter vários significados. No decorrer da PES II, a minha intervenção foi no sentido de alargar o léxico das crianças, pois pude constatar que começavam a construir pequenas frases para se comunicarem com os adultos e os seus pares. As crianças nas suas cadeias frásicas não utilizavam artigos, preposições ou verbos, sendo que a sequência com que as palavras eram ditas podiam ter diferentes significados- período telegráfico (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008). Pude verificar este facto quando a M.I.S. (22 meses), ao dizer “Papa d’ Inês” se referia à sua sopa, ao dizer “Inês papa” se referia ao ato de comer a sopa, neste momento eu poderia intervir de acordo com o contexto, ou seja, podia dizer “É a sopa da Inês” (evitando os diminutivos) ou “A Inês está a comer a sopa”.

Com o grupo de crianças da creche, pude observar que estas utilizavam a função simbólica da linguagem, isto é, utilizavam os sons da linguagem para simbolizar determinados objetos, acontecimentos, ou pessoas. Neste sentido, a minha ação passou por promover, diariamente, situações relacionadas com a compreensão e expressão da linguagem. No sentido de promover a compreensão da linguagem, uma das intervenções decorreu nas brincadeiras de “faz de conta”. Em momentos de “faz de conta”, uma das brincadeiras preferidas das crianças era “pôr a mesa” e “dar de comer” aos bonecos. Ao participar nestes brincadeiras muitas vezes fazia pedidos simples às crianças como “Joana, faltam os copos e os talheres. Podes trazer à Lena os copos e os talheres para terminarmos de pôr a mesa?”, desta forma apercebi-me que as criança conseguiam compreender pedidos simples. Com a criação de um mural de fotografias de vários momentos decorridos ao longo do estágio, a minha intenção foi promover a expressão da linguagem visto que as crianças podiam identificar os colegas, os pais e situações vividas. Depois de explorarem sozinhas as fotografias, as crianças procuravam o adulto e diziam por ex. “Lena, olha o pai João”, noutro momento, quando perguntava



diretamente a uma criança onde estava alguém ou um objeto as crianças apontavam e diziam “tá aqui”. A utilização do Perfil de Desenvolvimento da Criança foi uma ferramenta que me orientou na intervenção destes domínios, visto que indicava quais os comportamentos esperados pelas crianças com a idade deste grupo.

De acordo com Sim-Sim (2008), quanto mais rico é o contexto linguístico em que a criança se encontra inserida, mais oportunidades comunicativas a criança aparenta. Por conseguinte, as crianças ao chegarem ao jardim de infância não se encontram todas ao mesmo nível da linguagem assim, temos de caminhar num rumo em que falem cada vez mais e melhor, o que deve ser proporcionando através de atividades diversas. Em Jardim de Infância procurei promover o interesse em comunicar em grande grupo, através da partilha de novidades à segunda-feira de manhã. Neste momento para além de promover a comunicação oral, procurei que as crianças se familiarizassem com o código escrito através do registo da novidade. Esse registo era feito de várias formas, desde a cópia das palavras, à procura de letras em jornais, revistas ou ficheiro de letras e no computador. Para as crianças foi um desafio conseguirem identificar as letras em revistas, procurando fazer uma distinção entre maiúsculas e minúsculas. Através do registo, as crianças percebiam que a linguagem escrita está interligada com a oral, isto é, a cada som corresponde uma letra, consolidando que as unidades codificadas são fonemas. A atividade do registo de novidades e a construção de histórias com as crianças a partir de palavras que existiam no ficheiro de palavras foi muito importante para o desenvolvimento da consciência fonológica, porque induz na criança uma reflexão de prática linguística, concluindo então que estas estão interligadas. De acordo com as metas de aprendizagem para a linguagem oral e abordagem à escrita, procurei desenvolver competências nas crianças de acordo com os domínios de consciência fonológica, reconhecimento e escrita de palavras.

O adulto apresenta um papel fundamental no desenvolvimento da expressão oral da criança, aplicando-se tanto aos pais como aos educadores, pelo que é das interações que a criança tem com o adulto que vai conseguir chegar ao último patamar (“andaime”) da linguagem. Desta forma, normalmente, adultos que interagem muito com as crianças mais facilmente estas têm a capacidade de comunicar, falar. Como tal, há que falar corretamente com as crianças e “devolver-lhes modelos corretos” (Sim-Sim, 2008), ou seja, dizer de forma correta o que a criança tencionava dizer – expansão da linguagem. De referir, que o adulto não só deve corrigir a criança como, também, deve adicionar

informação ao que a criança afirmou – extensão da linguagem. Uma das situações que me apercebi, foi o facto da barreira linguística que existia entre o D.S.(5:5), as outras crianças e os adultos (ponto 3.4). O menino apresentava bastantes dificuldades na compreensão oral, visto que a sua língua materna era a língua ucraniana e os pais falavam com ele neste idioma e o contato com a língua portuguesa apenas acontecia no CIIL. Para alargar o léxico do menino e facilitar a comunicação a estratégia que utilizava passava por apontar para um objeto de modo a alargar o seu léxico, por exemplo: o menino apontava para um lápis azul e dizia “é eta a que eu quero, aquela coisa”, e eu respondia “é a cor azul que queres usar Dinis?”, ao que ele me respondia “Sim, azuli si faz favor”. Procurava então interferir na Zona de Desenvolvimento Proximal valorizando os momentos de comunicação entre mim e o menino, promovendo o desenvolvimento da sua linguagem.

Em relação ao modelo do MEM, o Diário foi um instrumento de pilotagem muito importante para as crianças se apropriarem da importância social da leitura e da escrita na regulação do grupo. O registo no Diário, a sua posterior leitura e análise foi uma forma de dar “utilização da linguagem escrita como sentido social” (Artur, 2006, p. 8), no sentido que permitia ao grupo recordar situações vividas na sua leitura à 6ª feira. As comunicações, realizadas no final da manhã, permitiam às crianças partilharem com o grupo acerca das suas produções da manhã (p.e. apresentarem uma construção de legos). No momento da comunicação, a criança descrevia aos amigos uma ação ou experiência, o que implicava um processo cognitivo em que a linguagem e o pensamento estavam interligados (Cole & Cole, 2003), ou seja, a criança tinha que pensar a forma como se expressava com os colegas, e refletindo como responder às questões que lhes eram colocadas. Recordo-me de uma comunicação em que o T.L. (4:3), apresentou ao grupo uma colagem de vários recortes em forma de um avião, dizendo aos amigos que já sabia usar a tesoura. Depois de apresentar a colagem, os colegas questionaram como tinha aprendido a cortar, e porque tinha colado os recortes em forma de avião. A resposta a estas perguntas implicou um processo metacognitivo, pois o menino refletiu e comunicou sobre o seu processo de aprendizagem (como aprendeu a cortar).

Acredito então que foi muito importante este enfoque na minha prática, pois a linguagem oral e abordagem à escrita é uma área transversal, permitiu um enriquecimento cognitivo e sociocultural das crianças, que foi possível explorar nas duas valências.

### 5.3- Projeto “Teatro de fantoches”

Foi proposto pelas docentes a realização de um projeto que surgisse dos interesses das crianças. Sendo que esta metodologia é também assumida como essencial pelo modelo do MEM procurei integrá-la na minha prática. O projeto que desenvolvi com o grupo de jardim de infância e que aqui apresento, foi sobre “Teatro de Fantoches”. O projeto surge organizado em quatro fases onde se relata a investigação realizada acerca do teatro de fantoches. Na primeira fase, temos a definição do problema, onde foi feito o levantamento das necessidades, questões e problemas a pesquisar. Na segunda fase, a planificação e lançamento do trabalho. Nesta fase, dividiram-se tarefas e acordou-se em grupo, como fazer, quando e com que meios/recursos fazer. Seguidamente, a terceira fase, a fase da execução. Nesta etapa, as crianças desenvolveram o projeto, recolhendo e estruturando as informações adquiridas através das pesquisas. Por fim, a quarta fase, de avaliação e divulgação. Esta consistiu na socialização e apresentação do trabalho à grupo da sala 1, e na apresentação de uma peça de teatro de fantoches “O Capuchinho Vermelho”. Nesta fase foi feita uma avaliação do trabalho realizado, ou seja comparou-se o que se sabia e o que se sabe no final do projeto.

#### 5.3.1 Ponto de partida

O projeto “Teatro de Fantoches” surgiu durante o balanço de sexta-feira, as crianças ao recordarem um teatro de fantoches que tinham assistido nessa semana e um teatro de sombras chinesas realizado por mim. Na reunião, o D.V (5:0) disse ao grupo “se calhar era uma boa ideia fazer um fantocheiro para a nossa sala, assim podíamos fazer teatros de sombras”. Aproveitando este interesse, questionei o grupo sobre se sabiam muitas coisas sobre fantocheiro, e os meninos disseram que não. A M.M. (5:7), sugeriu que fizéssemos um projeto sobre teatro de fantoches “porque para teres um fantocheiro D., tens que ter fantoches!”. A ela se juntaram as vozes da I.P. (5:11), do M. P.(5:11) que concordaram e ainda sugeriram que podíamos “fazer teatros para outros meninos e para os pais”.

A minha maior dificuldade foi conseguir perceber o que podia motivar as crianças do grupo para realizar um projeto, pois apesar de existirem vários projetos na

sala, estes eram trabalhados quando a educadora o entendia, não havendo uma verdadeira metodologia de trabalho de projeto. Sendo assim, quando percebi que as crianças demonstravam bastante interesse em “Teatro de Fantoques” propus a realização de um projeto pois, “Um autêntico projeto encontra sempre o seu ponto de partida no impulso do aluno. A brusca inibição dum impulso transforma-o em desejo. Todavia, e é preciso insistir nisso, nem o impulso nem o desejo realizam um projeto. O projeto supõe a visão de um fim. Implica uma previsão de consequências que resultariam da ação que se introduz no impulso inicial.” (Dewey, 1968 traduzido por Leite, Malpique e Santos (1989), p. 15).

Quando surgiu a proposta de realizar um novo projeto, constatei que muitas crianças demonstravam ter dúvidas e curiosidades acerca de teatro de fantoches, e estavam entusiasmadas em construir um fantocheiro para a sala. A partir desse indicador falei com o grupo perguntando quem estaria interessado em participar no projeto sobre “Teatro de Fantoques”. Quando falei pela primeira vez, todas as crianças queriam participar, contudo quando fomos registar quais os meninos que queriam participar, muitas das crianças mais novas vieram ter comigo e disseram que não queriam participar. Sendo assim as crianças que evidenciaram vontade de participar foram: a A.V (5:), o D.D.(5:4), o D.V.(5:0), a I.P. (5:11), a M.M.M. (5:7) e o M.P. (5:11).

A partir de um diálogo com as seis crianças que participaram no projeto, realizámos a planificação e lançamento do trabalho. É a partir dos conhecimentos prévios das crianças, isto é, o que elas já sabem que se podem colocar questões e planear o que se quer saber (Katz, 1998). As questões que as crianças colocaram foram: o que é um teatro de fantoches? Como se constrói um fantocheiro? Que tipos de fantoches existem? Como se constroem fantoches? De que matérias são feitos os fantocheiros? Porque se chamam teatros de sombras chinesas?. Após esta reunião realizámos uma lista onde registámos o que sabíamos, o que queríamos saber, como recolher informação. A forma como as crianças responderam às questões colocadas foi através de informação recolhida na internet.

### **5.3.2. Desenvolvimento do projeto : execução, aprendizagens e dificuldades**

Quando iniciámos (26 de abril) o projeto “Teatro de Fantoques”, estava um pouco insegura uma vez que nunca tinha realizado um projeto, e estava preocupada em como sustentar o interesse das crianças, pois “O educador está pessoalmente implicado

no projeto. Também para ele o projeto apresenta dificuldades, dúvidas, necessidades de novo saberem. O educador é o companheiro mais experimentado, o guia, mas que também parte com a criança à descoberta.” (Qualidade e Projeto,1998:145). A planificação e lançamento do trabalho começou com uma reunião com o grupo de crianças que participou. Durante o diálogo com o grupo coloquei algumas perguntas às crianças, para que pudesse ouvir e tomar consciência do que elas já sabiam sobre teatro de fantoches, o que queriam saber e fazer, e como e onde iriam pesquisar informações que os ajudassem a encontrar resposta às suas perguntas. Conversámos em redor da mesa, as ideias e as dúvidas foram surgindo. Fiquei surpresa com alguns diálogos que surgiram durante a reunião, pois as crianças entre si procuravam encontrar respostas às suas perguntas. Transcrevo um diálogo entre as crianças do grupo:

“- *Porque se chama teatro de sombras chinesas às sombras chinesas? Só há sombras chinesas? Não há outras sombras?*- M.M.M.(5:7)

- *Claro que não! Há teatro de sombras portuguesas*- respondia o M.P. (5:11)

- *Se calhar também existem teatros de sombras inglesas, não acham?*- perguntava o D.V.(5:0)

- *Se calhar era boa ideia pesquisarmos sobre sombras chinesas, assim podemos perceber o porque do nome. Que acham?*- Helena Gusmão

- *Boa ideia, escrever aí Lena “Porque se chama teatro de sombras chinesas?”*- disse a M.M.M..”

No meu ponto de vista este diálogo, demonstra o interesse e a curiosidade das crianças, visto que levantavam hipóteses para as suas questões.

A partir de vários diálogos e negociações surgiu a questão da construção de um fantocheiro, o que interessou bastante, sugerindo muitas ideias como este podia ser, as crianças sugeriram que tínhamos que o pintar de várias cores. Depois de alguns diálogos realizamos o registo dos conhecimentos prévios das crianças:

O que sabemos: I.P.- “Serve para fazer teatro de fantoches”; A.V.- “É para mostrar às pessoas”; M.M.M.-“Podemos fazer sombras chinesas”; M.P.- “O fantocheiro tem que ser bonito e bem construído”; D.V.- “As pessoas têm que estar escondidas para fazer teatro”; D.D.-“Poder ser um quadrado pequeno ou grande, com uma abertura pequena” (acerca do fantocheiro).

Depois de realizado o registo, perguntei ao grupo o que gostavam de aprender e descobrir mais acerca de teatro de fantoches, e como poderíamos fazer para obtermos respostas às suas questões:

**Que queremos saber?:**

- O que é um teatro de fantoches?
- Como se constrói um fantocheiro?
- Que tipos de fantoches existem?
- Como se constroem fantoches?
- De que matérias são feitos os fantocheiros?
- Porque se chamam teatros de sombras chinesas?

**Como vamos fazer?:**

- “Podemos fazer uma visita ao teatro”- M.P;
- “Podemos ir lá acima (secretária) pesquisar na internet sobre fantocheiros, fantoches e sombras chinesas” D.V.;
- “Podemos ir à biblioteca procurar livros sobre fantoches” M.M.M.;
- “Podemos ir à internet ver imagens de fantocheiros e fazer desenhos para mostrar aos amigos” D.D.
- “Fazer um teatro de fantoches”- A.V.
- “Fazer convites para a peça de teatro para os pais”- M.M.M.

Após, tomar consciência sobre o que as crianças pretendiam saber e realizar no projeto, propus que realizassem em casa alguma pesquisa com o apoio da família sobre algumas das suas questões. A minha intenção com este pedido, foi de alguma forma envolver a família, mas prevendo que seria difícil realizar pesquisa no computador do colégio, uma vez que este estava localizado na secretária do colégio e nem sempre havia internet no CIIL. A M.M.M. (5:7), realizou uma pesquisa com o apoio do seu pai, pesquisa que foi muito importante para o projeto.

No dia 2 maio, estava prevista a visita à Biblioteca Pública de Évora, no entanto esta não ser realizou por dois motivos: estava a chover bastante e a educadora cooperante não estava presente no CIIL. Na impossibilidade de utilizar a internet, as crianças propuseram começar a trabalhar as informações que a M.M.M. (5:7) pesquisara. Concordei com o grupo, e reunimos em redor da mesa, começando por lhes dizer que tinha lido a informação que a M.M.M. trouxera, e sublinhado o mais

importante com um marcador amarelo, pois nem tudo o que estava escrito interessava para o nosso projeto. Tendo em conta que não foi possível a realização da pesquisa por parte das crianças, pedi à M.M.M. que partilhasse com os colegas, como tinha realizado a pesquisa em casa. A menina começou a explicar como foi o processo de pesquisa, dizendo que o pai a tinha apoiado, ela dizia o que queria saber e o pai realizava a pesquisa na internet, escrevendo o que a menina lhe dizia. Quando iniciei a leitura, apercebi-me que as crianças não estavam muito motivadas, ou atentas para a leitura das informações, acredito que um dos motivos foi o facto de termos perdido algum tempo na tentativa de aceder à internet (a ida ao sótão implica, atravessar o edifício, o que num dia chuvoso não é fácil), e não podermos ir à biblioteca como previsto. Percebi que precisava manter as crianças motivadas e interessadas no projeto, e sugeri que começássemos a construir a estrutura do fantocheiro com caixas de cartão.

Foi no dia 4 de maio, que voltámos a trabalhar no projeto. Nessa tarde, as crianças estavam mais recetivas e motivadas para trabalhar a pesquisa que a M.M.M. trouxera. Comecei por ler as informações mais relevantes, e fui perguntando se estavam a compreender. Com a sinceridade que lhes é característica, as crianças disseram que não. Compreendi que precisava adequar a linguagem que estava no texto, para uma que fosse de fácil compreensão. As crianças não esperavam que lhes perguntasse como iríamos escrever as respostas às suas perguntas, pois a resposta da M.M.M. foi que “Oh Lena, tu é que sabes como vamos escrever a resposta!”, as outros consentiram. Nesse momento procurei que as crianças tomassem consciência que a decisão sobre o que escrever era deles, e que o meu papel era dar-lhes apoio, não decidir por eles. As crianças ficaram pensativas e caladas algum tempo, percebi que precisavam do meu apoio e fui fazendo sugestões como : “E se escrevêssemos assim, um teatro de fantoches é um teatro em que se utiliza...”, isto foi o suficiente para que as crianças comesçassem a dizer o que acharam mais importante da informação. Em relação à ao registo da informação, em conjunto ficou decidido que eu escreveria o texto numa folha e as crianças reescreviam por baixo (figura 1) , e utilizariam imagens ou desenhos para ilustrar as respostas. O tratamento da informação durou alguns dias, e no final após o tratamento da informação descobrimos que:

- O teatro de fantoches, é um teatro em que são utilizados fantoches, marionetas e bonecos com as mãos. É preciso utilizar cortinas, um cenário ou um fantocheiro;



- Os fantocheiros podem ser construídos com caixas de cartão, com madeira ou com panos;
- Chama-se teatro de sombras chinesas porque é originário da China. É muito antigo e foi inventado por um mago;
- Existem diferentes tipos de fantoches: de mãos; de dedo, os dedoches; de cabo de vassoura ou colher de pau; de meias.



Figura 1- D.D. e M.M.M. a reescreverem as frases

Percebi que a forma de manter as crianças motivadas para a trabalhar as informações sobre o teatro de fantoches, era ir de encontro ao seu principal interesse: a construção do fantocheiro, pois as crianças desejavam ver este material construído para poderem usufruir deste na área do “faz-de-conta”. A construção do fantocheiro foi um processo importante para a consciencialização do que é o trabalho em cooperação, para atingir um objetivo comum. O primeiro contato das crianças com a construção do fantocheiro, demonstrou alguns comportamentos das crianças, que até aqui ainda não tinha tomado consciência, tais como a dificuldade da I.P. (5:11) de trabalhar em equipa, querendo fazer tudo sozinha, no entanto apercebi-me que as outras crianças conseguiam trabalhar em equipa, sobretudo o M.P. (5:11), o D.D.(5:4) e a M.M.M. (5:7) que em conjunto atribuíam tarefas entre si, e trabalhavam com o objetivo de colocar fita-cola para unir as caixas. Ao longo do projeto, um dos meus objetivos, foi que a I.P. conseguisse cooperar com os colegas, pois a cooperação é um dos objetivos do trabalho de projeto Foi um processo de aprendizagem, conscientização, para a criança, pois o seu comportamento mudou com os membros do projeto, mas também com as crianças mais novas da sala (que não era muito valorizada pela I.P.). Ao início fora preciso algumas



chamadas de atenção da minha parte, mas depois foram as próprias crianças que começaram a ajudar na regulação deste comportamento, visto que falavam com a menina para esta ter uma atitude mais cooperante. No final do projeto a I.P. tinha uma postura mais tolerante e cooperante com o grupo, procurando ajudar e ser ajudada.

No entanto em relação à construção e pintura do fantocheiro, analisando o processo, poderia ter envolvido e apoiado o trabalho de outra forma. A pintura do fantocheiro decorreu no dia 10 de maio, e todas as crianças da sala participaram na sua elaboração. A pintura aconteceu de uma forma desorganizada, pois foi uma pintura livre, ou seja, cada um pintou com a cor que quis e em qualquer parte da caixa o que acabou por gerar alguma confusão. Esta situação foi importante para a minha aprendizagem, pois percebi que num próximo projeto, estes pequenos (grandes) detalhes têm que ser antecipados. Deveria ter proposto ao grupo que fizessem um desenho de como gostariam de pintar o fantocheiro, e as crianças entre elas poderiam decidir como gostariam que ficasse.



**Figura 2- Pintura do Fantocheiro**

Nesta fotografia é possível observar que a pintura está desorganizada, cada criança pinta uma parte do fantocheiro à sua escolha e com uma cor à sua escolha.

Concluído o fantocheiro e o tratamento da informação, as crianças decidiram que gostariam de apresentar uma peça de teatro de fantoches, “O Capuchinho Vermelho”. inicialmente as crianças queriam contar a história na sua versão original, mas eu disse-lhes que não achava bem matar o lobo. No entanto depois de falar com a professora Assunção percebi que devíamos contar a história na sua versão original, pois o lobo devia ser castigado. Além do mais depois de refletir, percebi que devia respeitara

a opinião das crianças, pois elas foram as primeiras a dizer como queriam contar a história.

Inicialmente, não estava previsto a realização de fantoches, mas as crianças concluíram que os dedoches que existiam na sala eram muito pequenos, e não se viam muito bem porque o fantocheiro era muito grande. Perguntei quais as suas sugestões para construir fantoches, e o D.D. (5:4) disse “Podíamos fazer com meias, como vimos quando pesquisamos”. Apercebendo-me do entusiasmo das crianças perante a elaboração dos fantoches, achei que era uma mais-valia alargar esta proposta ao grupo, uma vez que:

“Cabe ao educador, planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só, mas acautelando situações de exigência de que possa resultar desencorajamento e diminuição de autoestima.” (Silva, 1997, p. 27).

Considero que o balanço foi muito positivo pois, as crianças estavam muito empenhadas (figura 3, 4), houve bastante cooperação entre os mais velhos e os mais novos, uns ajudavam a cortar a lã, outros ajudavam a colocar a cola nas meias, a colocar os olhinhos de plástico na cartolina



**Figura 3 – Crianças a fazerem os fantoches**

A M.M.M. (esquerda) e a B.P. (direita) manipulavam os fantoches que construíram. Enquanto que o T. L., o D.D. e a I.P. continuavam a construir os seus fantoches





**Figura 4- Vários fantoches elaborados pelas crianças**

No que diz respeito aos convites, na impossibilidade de os realizar no computador (não foi possível aceder ao do colégio), as crianças do projeto realizaram os convites para a valência de creche (24 maio) e para os pais (25 maio), sendo que depois cada criança da sala ilustrou o seu convite. O texto escrito nos convites, foi ditado pelos meninos, e reescrito por eles.. (figura 5).



**Figura 5- Inês ilustrava um dos convites**

Depois de tudo isto, começamos a ensaiar a dramatização. Inicialmente as crianças tiveram algumas dificuldades em lembrar-se da história, o que me deixou um pouco apreensiva pois tive receio que no momento da apresentação não se recordassem da história. O meu apoio passou por recordar as falas com as crianças, e ser o narrador

da história. Entre si, as crianças escolherem que personagens iriam representar, sendo que o meu apoio foi mais fácil pois cada criança tinha uma fala específica, o que ajudou a que cada criança interiorizasse o seu personagem. Ao longo dos ensaios procurei que as crianças explorassem os seus fantoches e o fantocheiro, de modo a que as crianças tomassem consciência das suas falas, pois segundo Sousa (2003) “ Para além do fator lúdico expressivo-criativo, o teatro de fantoches oferece ainda uma funcionalidade crítica libertadora de inibições infantis vivenciada em grupo que, de outro modo, permaneceria individual.” (2003, p. 99).

No momento de decidir que personagem iam representar D.D.(5:4). quis ser o lobo, no entanto durante um ensaio sugeri ao menino projetar melhor a voz (falar mais alto), o menino começou a chorar muito aflito. Foi então que me apercebi da timidez do menino. Acalmei-o, dizendo-lhe que senão quisesse fazer o papel de lobo, estava tudo bem, apenas não o queria ver a chorar e naquela aflição. As crianças demonstraram bastante afeto e compreensão com o D.D. pois procuravam tranquilizá-lo, “Vá não chores, podes só apresentar a peça. Não estejas assim, a Lena faz de lobo” dizia a M.M.M. (5:7). Esta situação deixou-me incomodada, pois apercebi-me que tive alguma falta de atenção com o D.D. (5:4), e que deverei ter sempre muito cuidado em futuras intervenções com as crianças na realização de teatro de fantoches (ou outro contexto) pois: “O teatro de fantoches, tal como todo o trabalho criativo, deverá uma preparação, um amadurecimento, uma apresentação e uma crítica, (...) Quais quer autoritarismos ou imposições de critérios rígidos, por parte do professor, podem ocasionar a castração expressiva da criança, provocando-lhe eventualmente problemas de ordem psicológica, para além de a inibirem na sua criação.” (Sousa, 2003, p. 100). O D.D., concordou em fazer a apresentação em conjunto com o M.P. (5:11). O D.V. (4:0), não participou na apresentação ou divulgação uma vez que não esteve presente nessa semana no colégio, no entanto a B.P. (4:0) quis participar no teatro, deste modo a minha intervenção foi apenas narrar a história.

### **5.3.3. Divulgação/ Avaliação do projeto**

Relativamente à socialização do projeto, este foi dividido em dois dias. No dia 24 de maio apresentamos o teatro de fantoches às valências de creche. No final da apresentação do teatro os momentos de socialização com as crianças de creche foram muito significativos. As crianças estavam muito orgulhosas dos seus fantoches, e



mostraram às crianças mais novas que tiveram oportunidade de manipular estes fantoches (fig.6,7,8).

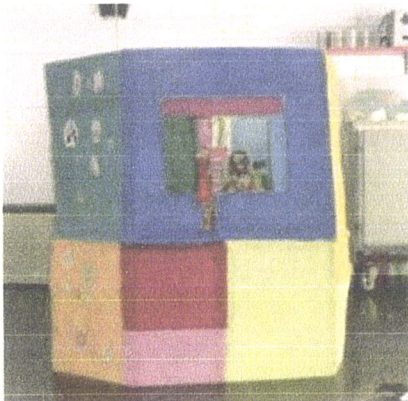


Figura 6- O fantocheiro



Figura 7- A.V. a mostrar os fantoches às crianças de creche, sala am1



Figura 8- Partilha de fantoches com os meninos de creche

No dia 25 foi a apresentação do teatro de fantoches aos pais e divulgação da pesquisa (fig. 9). As crianças apresentaram aos colegas e aos pais os registos que tinham realizado ao longo do projeto. Por ser a primeira vez que as crianças integravam um projeto do seu interesse, e realizavam uma comunicação, estavam muito dependentes do meu apoio para relembrar as várias fases do processo. Acredito que a presença das famílias na sala possa ter causado algum constrangimento às crianças, pois a atenção estava centrada nestas. Contudo considero que este foi um momento de partilha e todos

ficaram a aprender algo, as crianças porque transmitiram o que aprenderam e o grupo porque ficou a conhecer através da socialização.



Figura 9- Divulgação do projeto

Sempre que os Projetos terminam é necessário refletir sobre o seu desenvolvimento, nomeadamente nas atividades realizadas. É importante que tanto as crianças como os adultos avaliem em conjunto os processos e os produtos. Segundo Katz e Chard (1997, p. 258) “na conclusão de qualquer projeto, é útil que as crianças e o professor reflitam sobre as capacidades, as técnicas, as estratégias e os processos de exploração que as crianças utilizaram”.

A Avaliação do Projeto foi feita pelas crianças ao longo do desenvolvimento do mesmo, onde elas evidenciavam ter adquirido aprendizagens sobre teatro de fantoches. O facto de as crianças comunicarem com o grupo as respostas encontradas às suas perguntas ajudou a que elas relembressem e sistematizassem os conhecimentos pesquisados e adquiridos. Na realização dos registos, as crianças iam pedindo para registarmos as respostas às suas questões, o que demonstra que estavam envolvidos.

Na apresentação do Projeto aos colegas, foi visível a alegria que o grupo revelou por ter descoberto e agora possuir diversos conhecimentos sobre teatro de fantoches. No decurso da apresentação o grupo conseguiu (com o meu apoio) recordar e verbalizar as atividades realizadas (construção do fantocheiro, pesquisa, registos, realização de fantoches), à medida que observavam os registos das aprendizagens adquiridas.

Durante o desenvolvimento do Projeto as crianças demonstraram interesse na procura de respostas, porém, as crianças mantinham uma atitude algo passiva no momento de decidir o que fazer ou como fazer, remetendo sempre “Lena tu é que sabes, tu é que mandas” o que me deixava triste pois sempre valorizei a sua participação e lhes dei voz para falarem. Foi complicado ao longo do processo conseguir que as crianças

percebessem que o projeto era delas, e que as decisões deste cabiam principalmente a elas e que eu daria apoio. Contudo, penso que no final esta atitude mudou, pois as crianças referiam-se a este projeto como “o nosso projeto do teatro de fantoches” e não “o projeto que estamos a fazer com a Lena”.

Na minha opinião, o desenvolvimento deste projeto foi algo novo para mim e para o grupo, para mim foi a primeira vez que realizei um projeto em contexto profissional e para as crianças a primeira vez (este ano) que concluíram um projeto.

Em relação à importância da metodologia de projeto na infância, Katz (1998, p. 154), “O projeto traz sentido, finalidade, orientação e intencionalidade ao quotidiano pedagógico. O trabalho de projeto «projeta» as crianças «para além do seu próprio desenvolvimento» (citando Vigotsky, 1978). Tendo em conta estes diversos aspetos, da importância dos projetos no pré-escolar, o educador ao adotar este trabalho, dá acesso às crianças de serem “um ser ativo na sua própria construção e desenvolvimento”, ao mesmo tempo que também ele se desenvolve. Foi o que aconteceu com este grupo, pois as crianças no princípio a sua atitude era passiva e estavam à espera que eu fosse a fonte de conhecimento. Não posso deixar de referir que teria sido muito importante que as crianças tivessem contato com alguém ligado diretamente com o teatro de fantoches, todavia os vários emails que enviei para a companhia “Era uma vez”, nunca obtive qualquer resposta da sua parte. De futuro, irei procurar envolver mais as famílias e comunidade, valorizando a sua colaboração, tal como procurar estabelecer contactos com entidades que possam estar ligadas a um determinado projeto, de modo a enriquecer o mesmo. Na minha opinião acho que deveria ter sido mais persistente em encontrar alguém, ligado ao meio do teatro, para isso deveria ter realizado vários contactos, e não apenas um.

Este trabalho foi muito enriquecedor para mim e para a minha formação, experimentar e adotar este tipo de trabalho, ligando a componente teórica com a prática, participando em todas as fases do projeto, observando o envolvimento das crianças no mesmo e as aprendizagens adquiridas, entre outros.

## 5.4 Regulação da minha intervenção educativa

A dimensão investigativa da PES foi essencial para poder regular e melhorar a minha prática, sendo que foram utilizados referenciais teóricos. Os instrumentos que utilizei foram o Perfil de Implementação do MEM em jardim de infância e o caderno de formação que me auxiliou em muito nas duas valências ao longo do estágio.

### 5.4.1 O caderno de formação

O caderno de formação construído ao longo da PES foi utilizado como instrumento de reflexão que contemplou três dimensões: a descritiva, a reflexiva e a projetiva, aprofundadas nas reflexões semanais. Com a realização do caderno de formação, e dos registos que o compõem, foi possível construir um discurso sustentado teoricamente sobre as observações realizadas, servindo o caderno como um modo de poder avaliar o grupo e as atividades realizadas.

O caderno de formação espelha situações reais de aprendizagem que decorreram durante a PES, sendo estas as experiências que as crianças vivenciaram e as interações com os diferentes membros da comunidade. As reflexões realizadas demonstram uma articulação entre a teoria e a prática, sendo sustentadas por um registo reflexivo, que a partir da análise da prática, permite uma projeção para o futuro. Segundo Zabalza o “facto de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender através da sua narração. A narração constitui-se em reflexão” (1994, p. 95), desde modo é possível um aperfeiçoamento da prática pedagógica.

O caderno de formação, que se insere na linha dos diários de professores, é um instrumento de trabalho que nos guia, mas principalmente é onde podemos exprimir os nossos sentimentos, as nossas opiniões e a nossa vivência ao longo do estágio (Máximo-Esteves, 2008). É um instrumento que nos permite analisar a prática, tal como o que pode e deve ser melhorado através da tomada de consciência do trabalho desenvolvido. Um dos momentos em que o caderno foi um instrumento importante para mim, diz respeito ao dia (2 de maio) a um conflito que surgiu entre mim e uma menina do jardim de infância, a M.C. (3:9) (Anexo V). A reflexão que realizei, permitiu-me analisar os diferentes fatores que levavam a um comportamento agressivo da menina com os adultos e os seus pares, e que a forma como eu agia perante a situação não fosse a melhor, pois o meu foco estava nas atitudes negativas da menina acabando por não valorizar as positivas.



Considero que todos os comentários que foram realizados por parte da professora Assunção e da Educadora Mila, que dizem respeito a planificações e reflexões, ajudaram a valorizar o trabalho desenvolvido. Aceitei as críticas construtivas como algo a melhorar e nunca como um facto depreciativo. As críticas positivas são muito bem-vindas e fáceis de aceitar e ter estas em linha de conta para ação pedagógica. As primeiras críticas são difíceis de ler, por vezes achamos que estamos a dar o nosso melhor, mas nunca chega, é sempre preciso darmos muito mais que o máximo de nós, é preciso dar tudo o que temos e ainda um pouco mais, e que o que lemos não faz sentido, o nosso ego fica ferido. Depois de refletirmos sobre o que escrevemos e sobre as críticas que nos foram feitas, voltamos a ler as críticas para perceber se a leitura que fizemos foi a mais correta. Chegamos então à conclusão que estas críticas contêm informação valiosa para melhorar a nossa prática, chegamos à conclusão que precisamos ser inteligentes e perceber que as críticas podem fazer parte do nosso caminho, que nos obrigam a pensar e repensar novas estratégias da ação educativa.

#### **5.4.2 O Perfil de Implementação do MEM**

A utilização do Perfil de Implementação do MEM, surgiu na realização de um trabalho da Unidade Curricular de Pedagogia da Educação de Infância dos 0 aos 6 anos, em que nos foi proposto realizar um trabalho de investigação-ação de modo a melhorar a prática. Este perfil tem como objetivo promover a implementação do modelo do MEM, uma vez que permite ao educador apropriar-se deste, e a tomada de consciência da ação educativa, ou seja, como agir e orientar a prática.

O Perfil de Implementação é composto por duas partes: o perfil de utilização e o de mobilização dos princípios orientadores. Este instrumento contempla as várias áreas que formam a sintaxe do modelo, são este o cenário pedagógico; organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa; trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos de produção, de pesquisa e de intervenção; e trabalho curricular participado pelo grupo/ animação cultural. No que diz respeito ao cenário pedagógico estão divididas em três partes, áreas de trabalho, instrumentos de pilotagem e rotina diária e semanal. As restantes áreas do perfil tem uma descrição do modo como o educador deve agir, apoiando assim a prática.

Cada item do perfil pode ser preenchido utilizando uma escala de 1 a 4, que é a seguinte 1- ainda não utilizo; 2- utilizo às vezes; 3- utilizo com frequência; 4- utilizo sempre. Em relação aos princípios mobilizadores estes podem ser preenchidos recorrendo a uma escala de 1 a 4, sendo que 1- ainda não mobilizo; 2- mobilizo às vezes; 3-utilizo com frequência e 4 utilizo sempre. O perfil poderá ser preenchido três vezes ou menos, conforme as necessidades do educador.

No sentido de poder apoiar, regular e melhorar a minha ação pedagógica decidi que deveria utilizar o Perfil do MEM, realizando três recolhas de dados, a primeira duas semanas após o início do estágio, a segunda a 2 de maio e, a terceira na última semana (Anexo VI). A implementação do modelo teve que ser negociada e adaptada à realidade do grupo, Nesse sentido não fizeram parte da recolha de dados elementos como o “acolhimento em conselho” e “distribuição de tarefas”.

A utilização do Perfil, permitiu perceber a evolução na implementação do modelo, percebendo os pontos que poderia melhorar e dar maior enfoque (Anexo VII). Em relação à implementação do perfil, no início os dados recolhidos encontravam-se quase todos no nível um ou dois, sendo que no final os dados recolhidos se inseriam no nível três ou quatro. Considero que da minha parte houve um trabalho autónomo com objetivo de melhorar a minha prática. Um dos aspetos onde sentia mais dificuldade era nas reuniões de balanço à sexta-feira, visto que até à segunda recolha de dados apenas era realizado a avaliação e planeamento com as crianças. Os momentos de grande grupo eram complicados porque todas as crianças queriam falar e ficavam um pouco impacientes por terem que esperar pela sua vez. No entanto, considero que este aspeto foi melhorando ao longo do tempo, pois as crianças começaram a perceber que era importante respeitar a vez de cada um falar, e ouvir o que o outro dizia. Porém, no meu entender, a leitura do diário no balanço de sexta-feira, ajudou as crianças a perceberem e darem sentido social ao grupo, isto é, planear em conjunto e aprender em conjunto.

Quando comecei a utilizar o perfil, senti dificuldade em que a ação pedagógica deixasse de estar centrada em mim, passando de eu para “nós”. Ao longo da minha prática tentava sempre referir-me ao grupo como nós e não como eu, como por exemplo no planeamento e balanço da semana em que me referia “nós agora vamos fazer a avaliação da semana”. Contudo em momentos de pequeno ou de grande grupo, por vezes acabava por falar no singular referindo “A Lena agora vai falar com vocês sobre...”, em vez de “vamos todos falar”. Considero que ao longo do processo consegui

melhorar este aspeto pois, já me dirigia ao grupo (quase) sempre como nós, como por exemplo “hoje de manhã, vamos até ao ginásio como planeado...”. Foi um processo que demorou algum tempo, tomar a consciência do “nós”, deixando de haver um “eu” e um “vocês” (grupo).

A utilização do perfil foi uma mais-valia, apoiou a minha evolução, sustentando a ação educativa. O facto de ter realizado três recolhas ajudou-me a perceber os aspetos que precisava melhorar e a implementar o modelo na sala de uma forma mais correta. Enquanto futura educadora, considero que este será um instrumento que me irá ajudar na minha prática, na implementação e melhor compreensão do modelo.

A dimensão investigativa da PES, foi muito importante para a tomada de consciência que o educador pode ser um investigador, pois “ser professor-investigador, é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001). A utilização de referenciais e instrumentos, como o perfil de implementação do MEM e o Caderno de Formação, promoveram atitudes de refletir sobre a prática, procurando melhorá-la de modo a proporcionar novas e melhores aprendizagens ao grupo. Acredito que num futuro enquanto futura educadora, a atitude de ser e fazer investigação fará parte da minha prática, uma vez que percebi como estes processos nos ajudam a crescer profissionalmente, pois “a vivência em comunidades de aprendizagem marcadas pelo espírito de investigação constitui ambientes favoráveis aos espírito de pesquisa” (Alarcão, 2001). Através da dimensão investigativa da PES, concluí que como futura educadora, será muito importante sustentar a minha prática em referenciais teóricos, pois dessa forma nunca deixarei de questionar, refletir e projetar a minha ação educativa.

## **6. Conclusão**

Ao chegar ao fim da etapa do estágio, e com algum distanciamento das situações vividas, é importante fazer um balanço do meu percurso. Considero que a experiência que alcancei com a PES, foi muito gratificante ao nível do meu desenvolvimento e permitiu aprofundar e amadurecer o meu conhecimento a nível pessoal, social e profissional.

Quando iniciei o estágio, estava com muito receio e por vezes senti-me muito desmotivada, visto que não tinha experiência na valência de creche, não sabendo como iria conseguir encontrar “ideias” para os longos meses de estágio. Contudo, percebi que a observação, escutar as crianças é a maior fonte de “ideias” que uma futura educadora pode ter. Foi um longo percurso conseguir aprender a valorizar o meu trabalho, sendo este feito de avanços e retrocessos. Todos os comentários que fui recebendo que dizem respeito às planificações e reflexões, ajudaram-me a valorizar o trabalho que foi desenvolvido, tomando as críticas construtivas como algo a melhorar e nunca como um factor depreciativo.

Percebi que a interação com o grupo e com a equipa educativa foi essencial para que as ideias fossem surgindo, e percebi que a partir da interação com o contexto iria conseguir sustentar a minha PES, não tendo esta que ser sustentada por ideias pré-concebidas. No entanto, a cooperação que existiu nas duas valências foi muito diferente. Considero que na valência de creche sem o apoio da educadora Mila, e o auxílio precioso da auxiliar São, dificilmente teria sido possível concretizar os meus objetivos pessoais e profissionais. A educadora Mila sempre me deu apoio incondicional, mostrando disponibilidade para me ajudar a responder às minhas dúvidas, o que me fez sentir integrada. Contudo na valência de Jardim de Infância, senti que o trabalho desenvolvido e as metas conquistadas, foram fruto de um grande trabalho autónomo. O apoio dado pela educadora Susana não foi tão presente como o dado pela Mila, na minha opinião isto deveu-se também ao facto de a educadora desempenhar funções de coordenadora pedagógica passando algum tempo ausente da sala. No entanto, sempre tive o apoio da auxiliar Bonecas que me apoiou ao longo do estágio, o que me ajudou a valorizar as auxiliares como parte essencial da equipa educativa.

Considero que com facilidade me adaptei à rotina da creche, e entrei no ritmo de trabalho. As seis semanas passaram rapidamente, e considero que esta formação foi uma mais-valia que me deixa mais preparada para trabalhar neste contexto. Enquanto estive em creche assisti a muitos progressos, nomeadamente desde o primeiro dia de PES II,

em que era notória uma evolução ao nível da comunicação. O término desta PES II foi superado com o contacto diário do grupo, com os abraços e beijinhos que recebia, porém percebi que tinha conseguido intervir no desenvolvimento pessoal de cada um e criado laços com os meninos.

A valência de jardim de infância, foi um grande desafio pessoal e profissional, questionei-me algumas vezes se deveria ou não desistir, pois achava que não ia conseguir estabelecer uma relação com o grupo de crianças. Apercebi-me que os meninos de jardim de infância sempre me receberam de braços abertos e demonstravam ter um grande carinho por mim, o meu pessimismo e falta de confiança é que não me deixaram ver isso. Um dos grandes obstáculos que tive no Jardim de Infância foi encontrar as bases que sustentavam a minha linha de ação educativa, penso que a partir do momento que defini que iria utilizar o MEM melhorei em vários aspetos e fui mais objetiva. Várias vezes fiquei sozinha com o grupo e com a auxiliar, nesses dias pensava que “eu hoje sou mesmo a educadora da sala, não quero que falhe (quase) nada!”, curiosamente tenho a noção que me sentia muito mais à vontade e o trabalho fluía melhor quando a educadora não estava presente, devido ao facto de não ter aquela pressão de ser observada e estar a ser avaliada.

Na minha opinião, tive dificuldades e consegui realizar muitas aprendizagens, ao longo dos dois semestres em que estagiei. Uma das maiores dificuldades que tive tanto em creche como em JI foi a interação com os pais, devido também à minha timidez. No meu ponto de vista, considero que em creche consegui superar essa dificuldade pois consegui envolver os pais ao longo do meu percurso. No então há que referir que havia uma grande disponibilidade por parte dos pais destes meninos, algo que não consegui em JI. A interação com os pais foi mais restrita aos momentos de chegadas das crianças ao CIIL, não havendo muita disponibilidade destes. Contudo tentei envolver as famílias dentro do que me foi possível.

Este foi um ano repleto de desafios e conquistas, que implicaram muito sacrifício pessoal mas que na minha opinião teve um grande retorno a todos os níveis (pessoal, social e profissional). Considero que a prática me permitiu tomar consciência, das minhas dificuldades, das minhas dúvidas, refletir e questionar são ações constantes, que me levaram a procurar melhorar a forma como agia, de pensar e estar com o grupo. Foi um percurso em que muitos dias não apetecia enfrentar a realidade e desistir de tudo no entanto a coragem para enfrentar esses dias fez com que tivesse a certeza que os desafios é que nos fazem crescer, sendo este uma fonte de aprendizagem. Evoluí muito

enquanto futura profissional, mas tenho consciência que ser educadora é um processo contínuo de formação, aprendizagem e partilha.

## Bibliografia

- Alarcão, I. (2001). *Professor-Investigador. Que sentido? Que formação?* (Vol. 1). Revista Portuguesa de Formação de Professores.
- Ambrósio, E. (2011). *Projeto Educativo da sala de AMI 2011/2012*. Évora: Centro Infantil Irene Lisboa.
- Artur, A. (2006). O Grupo de Trabalho Cooperativo no Desenvolvimento da Profissionalidade: Um Projeto em Torno da Linguagem Escrita na Educação Pré-Escolar. *Escola Moderna, 5ª Série (28)*, 5-28.
- Bessa, M., & Lima, R. (2007). *Desenvolvimento da linguagem na criança dos 0-3 anos de idade: uma revisão*. Obtido em 20 de agosto de 2012, de <http://pfonetica.web.ua.pt/Publicacoes.htm>
- Boiko, V. A., & Zamberlan, M. A. (janeiro/junho de 2001). A Perspectiva Sócio-Constructivista na Psicologia e na Educação: o Brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo, 6*, pp. 51-58.
- Castro, L. B., & Ricardo, M. M. (1994). *Gerir o trabalho de Projecto* (4ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- CIIIL. (2011). *Projeto Educativo Centro Infantil Irene Lisboa 2011/2012*. Évora.
- Coelho, A. (abril de 2007). Breves notas sobre educação e os cuidados para crianças entre 0 aos 3 anos em Portugal. *Cadernos de Educação de Infância, 80*, 9-11.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2003). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente*. Artmed.
- Coleman, C. C., & Ladd, G. W. (2010). *As relações entre pares na infância: formas, características e funções*.
- Dempsey, J. D., & Frost, J. L. (2010). Contextos lúdicos na Educação de Infância. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2ª ed., pp. 687-724). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dyson, A., & Genishi, C. (2010). Perspetivas das crianças enquanto utilizadoras da língua: a língua e o ensino da língua na educação de infância. In B. Spodek, *Manual de Investigação de Infância* (2ª ed., pp. 265-300). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Educação, M. d. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Feldman, R., Papalia, D., & Olds, S. (2001). *O Mundo da Criança*. Mc Graw-Hill.

- Folque, A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5ª Série (5), 5-12
- Folque, A. (2010). *Gestão e Organização Curricular- a cultura, as actividades e o ethos institucional*. Educação Básica e seus Contextos.
- Gusmão, H. (2012). *Dossier da Prática de Ensino Supervisionada em Creche II e Jardim de Infância II*. Évora: Universidade de Évora.
- Hohmann, M., & Post, J. (2004). *Educação de Bebés em Infantários- cuidados e primeiras aprendizagens* (2º ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chards, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Leandro, M. (2008). Movimento da Escola Moderna. *Jornadas Pedagógicas - Modelos Pedagógicos na Educação de Infância*, (pp. 1-4).
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1989). *Trabalho de Projecto- 2. Leituras Comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Mantovani, S., & Terzi, N. (1998). A Inserção. In A. Bondioli, & S. Mantovani, *Manual de educação infantil: 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva* (pp. 173-184). Porto Alegre: ArtMed.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2007). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho J. (coord) , *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 123-140). Porto: Porto Editora.
- Perfil de Implementação do MEM. (s.d.).
- Seifert, K. L. (2010). *O desenvolvimento cognitivo e a educação de infância*. (B. Spodek, Ed.) Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, M. I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-infância*.



- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância: textos de apoios para educadores de infância*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos (s.d.). Acedido a 20 de julho de 2012 em: [www.movimentodaescolamoderna.pt](http://www.movimentodaescolamoderna.pt)
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula*. Porto.

### **Referências Legais**

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

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

Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro, *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*

## **ANEXOS**

## Anexo I- Exemplo de um Diário de Vida



A observação é um instrumento precioso para percebermos interesses das crianças. Foi através da observação que percebemos o grande interesse, sobretudo dos meninos, por motos. Andar se mota, vocalizar o seu barulho ao deslocar-se e até a mota enquanto elemento gerador de conflitos. Assim a Lena proporcionou ao grupo o contacto com motos em tamanho real. O pai do Pedro, o Duarte, e o pai da Lena, o Rui trouxeram até nós as suas motos que são muito diferentes.

Diário de Vida 27 Fev a 2 Mar 2012



Alguns meninos sentaram-se em cima das motos e buzinaaram. A maior parte do grupo sentiu-se intimidade pelo tamanho das motos e demorou a aproximar-se delas. De facto a

imponência do objeto e a sua altura face à das crianças era marcante e isso intimidou-os um bocadinho. O som das motos a trabalhar, o barulho ao acelerar, as buzinas com tom forte fizeram os corações bater mais forte.



Diário de Vida 27 Fev a 2 Mar 2012



Mesmo assim lá explorámos as duas motas: buzínámos, vimos as luzes, os volantes, as rodas, o capacete que serve para proteger a cabeça daí ser tão duro e pesado.



Passado algum tempo já quisemos experimentar a sentarmo-nos em cima das motas embora com cautela.

Diário de Vida 27 Fev a 2 Mar 2012



**Anexo II- Excerto de uma reflexão semanal*****Rflexão nº5 de 27 a 2 de março***

(...)Depois da visita da professora Assunção, e da reunião que foi realizada ao final da manhã, eu e a Mila refletimos sobre a importância de sermos nós a enriquecer esta área visto que ainda não havia resposta de nenhuma sala. Decidimos as duas que o melhor seria procurar alguns materiais no sótão do CIIL, e pedir ao Educador Paulo se haveria possibilidade de nos ceder alguns materiais da área da dramatização da sua sala. Do sótão eu e a Mila escolhemos algumas perucas, malas, telefones e lenços, enquanto da sala do educador Paulo trouxemos uma cama, um ovinho (transporte bebés), um carro de bebés, e dois bonecos (tipo nenuco). Enquanto os meninos estavam na sesta, eu e a Mila preparamos os materiais na sala porque desta forma podemos observar qual a sua reação quando acordaram e depararam com as mudanças na sala. A primeira a acordar foi a Leonor, a sua primeira reação foi ficar parada a olhar para o boneco sentado na cadeira, e disse-me “Oia, é o bebé!”, eu respondi “Sim, Leonor, é o bebé que está sentado à mesa, ele se calhar está com fome, não achas?”, a menina olhou para os pratos pegou na colher e começou a fazer de conta que o alimentava (fig. 6).



**Figura 10- L.C. (24 meses) a realizar jogo simbólico**

À medida que as crianças iam acordando da sesta, ficavam espantadas mas começam logo a explorar os materiais que existiam no espaço. Foi notório que a intenção deste quando pegavam nos objetos estavam a desenvolver jogo simbólico como por exemplo o Martim que fez de conta que adormecia um bebé na cama (figura 7), enquanto que a Inês B. passeava um boneco no carrinho para depois o sentar na

cadeira e dar de comer. As cabeleiras foram um sucesso, todas as crianças quiseram experimentar, no entanto algumas não gostavam da sensação desta na cabeça e acabavam por tirar nesse momento. A Inês S. e a Margarida gostaram principalmente de observar o movimento dos fios do cabelo ao espelho, abanavam muito a cabeça. No entanto houve alguns conflitos nomeadamente com a Inês S. porque não queria partilhar um dos bonecos nem que ninguém se aproxima-se dele. Considero que é uma atitude normal porque os materiais eram novos, e as crianças queriam explorar os mesmo e não estavam dispostas a partilhar. No entanto depois de eu dizer “*Oh Inês, mas olha que os amigos também querem brincar. A Joana pode dar a sopa ao bebé enquanto seguras tu o bebé*”, a menina cedeu e brincou com a Joana durante algum tempo.

Ao longo desta tarde, além de um papel de observador em relação a esta nova dinâmica que havia na sala, também participei nas brincadeiras que iam surgindo, fosse a colocar cabeleiras nas crianças ou em mim, colocando adereços, ajudar a mudar a roupa do bebé, pois segundo Vanessa Boiko e Maria Zamberlan<sup>1</sup> (2001) o educador deve mostrar disponibilidade para participar nas brincadeiras, podendo ser orientador pois disponibiliza materiais, tempo, dá sugestões (aumentando a qualidade da brincadeira), mas sempre respeitando a iniciativa da criança. O educador deve incluir na rotina um tempo destinado às brincadeiras livres, podendo posteriormente dialogar com as crianças sobre o brincar (o que fizeram, como fizeram, quem fez). Na minha opinião foi mesmo muito importante terem surgido estes brinquedos na área da dramatização, pois além de enriquecer o jogo simbólico que começa a surgir nestas idades também foi um enriquecimento do espaço para o grupo de AM1 e para o grupo de AM2.

---

<sup>1</sup> Boiko, V. A., & Zamberlan, M. A. (janeiro/junho de 2001). A Perspetiva Sócio-Construtivista na Psicologia e na Educação: o Brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*, 6, pp. 51-58



**Anexo III- Exerto de uma reflexão semanal em contexto de Creche**

## Reflexão nº1, 6 a 10 de fevereiro

“(…) Ao longo desta semana, tive a oportunidade de me reunir várias vezes com a educadora Mila e, juntas rever alguns pontos do dossiê da PES I, para eu poder definir algumas das coisas que pretendo fazer ao longo da PES II. Uma das áreas que eu identifiquei como de possível intervenção para a PES II, diz respeito à área do “faz de conta”, que identifiquei como pobre e com pouca variedade de materiais que possam permitir à criança brincar ao “faz de conta” (apenas existe uma cozinha). Uma das propostas que irei realizar será a elaboração de um cartaz em que seja pedido às crianças e aos pais dos meninos das salas de Pré-escolar, a colaboração de brinquedos que estes possam ter em casa e já não utilizem para os meninos da sala de AM1 de modo a enriquecer esta área. Irei também pedir a colaboração dos pais das crianças da sala de AM1, escrevendo uma nota, pedindo que caso tenham em casa alguns acessórios como óculos de sol, malas, chapéus que possam dispensar para o enriquecimento da área de faz de conta que é extremamente importante pois segundo Feldman et al. é “*através do faz de conta as crianças adquirem a compreensão do ponto de vista de outra pessoa, desenvolvem competências na resolução de problemas sociais e expressam criatividade.*” (O Mundo da Criança, 2001, p. 267). A questão da falta de autonomia das crianças no momento de higiene, mais propriamente quando lavar as mãos, também será algo que irei dar atenção durante o tempo de PES II.

**Comentário [A111]:** Interessante! Assim promove a cooperação entre os meninos e famílias e aproveita para ir contactando com os meninos do J.I. não perdendo a ligação que tem ao grupo.

Não foi apenas a análise do dossiê que serviu de suporte para intervenções possíveis ao longo da PES II, mas também vários momentos que observei ao longo da semana. Por exemplo, uma das coisas que me fui apercebendo esta semana em que estive mais tempo com as crianças foi o seu interesse em animais, quer fosse mimar as várias vozes dos mesmos apenas quando era nomeado o nome de um animal, a preferência por livros onde estão representadas imagens reais de animais. Numa das reuniões que tive com a educadora, sugeri uma possível visita à Quinta Pedagógica do Pomarinho, para proporcionar às crianças o contato direto com animais da quinta e, também convidar os pais para nos acompanharem neste dia.

**Comentário [A112]:** Estes ainda me importantes porque mais atualizados....

**Comentário [A113]:** Excelente! A educadora viu esta proposta como possível de ser levada a cabo? O que vai fazer para poder concretizar?

Um momento muito importante que constatei, foi o interesse e a disputa que as crianças do grupo têm perante as motas de brincar que existem na sala (que são em número insuficiente, duas a três motas). A educadora Mila confirmou que existe um grande interesse perante as motas de brincar, e que o pai do Pedro (21 meses), têm uma

**Comentário [LG114]:** Sim, a educadora Mila mostrou-se disponível para me ajudar a organizar esta visita. para poder concretizar irei entrar em contacto com a Quinta do Pomarinho e saber quais as datas disponíveis às sexta-feira e condições, depois entrarei em contacto com os pais (direto ou indireto) para pedir a sua autorização e participo na visita.

mota de corrida. Surgiu então a ideia fazer uma proposta ao pai do Pedro de trazer a sua mota ao colégio para que as crianças, possam ter um contato com um objeto real que é do seu interesse. Neste momento comentei com a Mila que o meu pai tem uma mota do tipo de passeio, e também seria possível convidá-lo para vir ao colégio para as crianças poderem ver e contarem com outro modelo de mota. Ficou então acordado que o contato com o objeto real mota será um momento a proporcionar ao grupo.

As conversas e as reuniões que fui tendo com a educadora ao longo da semana foram muito importantes para poder delinear o que vou fazer ao longo do estágio e, de modo a poder realizar uma planificação cooperada que responda aos interesses e necessidades das crianças do grupo.”

**Comentário [A115]:** Helena, este tipo de planeamento é de facto baseado na escuta das crianças e numa perspetiva da criança como ser social e membro de uma comunidade, princípios muito importantes para o modelo do MEM, não acha? Podem refletir sobre isto...

Noutro contexto poderia ser considerado inadequado este tipo de experiências e participação na comunidade para estas idades.



## **Anexo IV- Exemplo de uma planificação de Jardim de Infância**

Data: 9 de maio de 2012

**INSTITUIÇÃO: CENTRO INFANTIL IRENE LISBOA**

Educadora cooperante: Susana Reis

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

Confeção de um bolo de bolacha, visto que as crianças têm pedido para realizar uma atividade de culinária mas por questões de mercearia do CIIL não têm sido possível.

### **2. PRINCIPAIS OBJETIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:**

- Construção de textos, desenvolver a criatividade e linguagem das crianças através da construção de um textos com recurso ao ficheiro de palavras- domínio da abordagem à escrita e linguagem oral
- Confeção do bolo de bolacha- promover a autonomia da criança através da leitura da receita através de imagens e números- domínio da matemática e domínio da abordagem à escrita;
- Confeção do bolo- Promover a investigação de novos conhecimentos através dos quatro sentidos (provar o creme de manteiga, sentir a textura da bolacha molhada em café, cheirar o café, observar o resultado final) – área do conhecimento do mundo;
- Preparação do bolo, desenvolvimento da motricidade fina através da manipulação na colocação das bolachas do café e depois no prato;
- Registo, relembrar as quantidades que foram utilizadas e ilustração dos ingredientes - domínio da matemática;

### **3. PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:**

9h10m- Depois de marcadas as presenças, vou propor às crianças que escolham algumas palavras do ficheiro para construirmos uma pequena história. Primeiro vamos analisar as diferentes palavras, e depois perguntar como podemos começar a construi

a história p.e. “era uma vez...”, “num lindo dia...”, ou outras que as crianças sugerirem, as palavras podem aparecer por a ordem que as crianças decidirem, no caso de as crianças não conseguirem chegar a um acordo vou sugerindo “que palavras tens tu Clara? Farol? Então já temos, num belo dia no farol...”.

Terminada a história vou propor que realizem uma ilustração para história, para depois apresentarem aos colegas ao final da manhã.

9h45m- Vou pedir às crianças que vão até casa de banho para lavarem as mãos, para irmos fazer o bolo de bolacha. No caso de o ginásio estar ocupado, vou com a Bonecas buscar mais uma mesa para fazermos o bolo na nossa sala.

9h55m- Antes de começarmos a fazer o bolo, vamos ler a receita em grupo, de modo a verificar se temos todos os ingredientes, utensílios e em que forma vão construir o bolo. Serão feitos três bolos de bolacha, um por cada grupo de 4/5 crianças. Vou apoiar as crianças durante a confeção do bolo, chamando a atenção para o cheiro do café, o sabor do creme de manteiga e a textura da bolacha molhada.

10h30m- Depois da realização e enfeite do bolo, vou pedir às crianças que ajudem a arrumar os materiais e a limpar as mesas. Depois na sala, vou perguntar quem quer realizar o registo da receita, os meninos que não quiserem poderão continuar a realizar construções na garagem ou pintura com berlindes, enquanto na oficina da escrita poderão reescrever um texto para o seu caderno.

Para o registo vou pedir que as crianças tragam folhas grandes, canetas e lápis para a mesa. Vou perguntar quem quer desenhar os ingredientes e quem quer escrever os ingredientes utilizados. Vou apoiar verbalmente a escrita da receita, lembrando com as crianças as quantidades e a medida utilizada.

10h50m- Vou pedir às crianças que arrumem as áreas e vão até à casa de banho lavar as mãos para depois reunirmos.

11h-Depois de terminado o registo às crianças irão mostrar aos amigos, que não fizeram o registo ou que chegaram mais tarde, se percebem como se fazer a receita.

Neste momento as crianças vão também apresentar a história que foi feita no início da manhã e os seus desenhos.

11h30m. Depois de comerem a fruta, vou cantar a música da “ovelhinha branca”, e pedir que as crianças vão para o refeitório almoçar.

11h30m-12h30m Almoço/Higiene

#### **4. RECURSOS NECESSÁRIOS:**

Recursos materiais: pratos, 3 pacotes de bolacha, 250g de manteiga, 3 ovos, 250g de açúcar, café, decorações para o bolo, 3 alguidares, colheres grandes, prato fundo.

Recursos humanos: Eu, educadora Susana, auxiliar Bonecas, os meninos e as suas mães.

#### **5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO**

Observar qual o nível de envolvimento das crianças na elaboração da história (interesse/participação).

Observar qual o nível de envolvimento das crianças na confeção do bolo (concentração/linguagem/iniciativa).

Observar como as crianças reagem ao sabor, cheiro ao toque (prazer/desprazer, expressões faciais, que palavras utilizam para descrever).

**Anexo V- Exemplo de registo semanal do Caderno de formação**

(...)

Reflexão da semana de 30 de abril a 4 de maio

“Considero-me uma pessoa calma, mas a Margarida leva-me a ter que gritar com ela e ser firme, pois por vezes vejo que a menina está mesmo a testar os meus limites. No entanto quando ela bate nos colegas, não é um simples bater em que ninguém chora e por si as crianças conseguem resolver o assunto. É sempre preciso a intervenção do adulto para a separar da outra criança pois, quando a menina começa a bater não para. Se a sento e peço para falar comigo e lhe chamo a atenção, a menina responde-me sempre mal dizendo “Cala-te, tu não sabes nada. Não mandas em mim. Faço o que quero, não me sento”, acabando por a atenção do grupo ficar centrada nesta situação, uns a verem o que se passa entre mim e a Margarida, outros a consolarem que foi magoado e está a chorar. No entanto volto a senta-la e digo “Não Margarida, vais ficar aqui sentada porque a Lena te está a dizer. Magoaste a Clara que não te fez mal nenhum. Se ela não quer brincar contigo, tens que respeitar. Já pensaste que ela podia querer brincar mais tarde contigo?”, a menina também nunca quer pedir desculpas. Acabo por me sentir mal pela menina, pois todas as crianças depois lhe dizem que assim não querem ser suas amigas porque ela bate nos amigos, e a sua reação é ainda tentar bater em que lhes diz isto e começa a chorar, chamando pela mãe. Optar por ela não participar nas atividades não leva a lado nenhum, pois a Margarida continua sempre com o mesmo comportamento e ainda faz pior porque se sente excluída. No dia em que contei a história “Quando a mãe grita”, uma das coisas que a menina disse foi “A minha mãe grita muito comigo, depois bate e diz para e ir pa cama de castigo. E manda-me ficar assim (virou-se para a parede). Eu choro muito”, além disso quando estávamos a escrever o texto para o dia da mãe uma das coisas que ela me disse foi “A mãe é má, ta sempre a por eu de castigo. Ela bate a mim”, depois de tudo o que me foi dito e os desabafos da menina tento compreender o seu comportamento, mas não posso deixar que coloque as outras crianças em perigo. Em conversa com a Susana, fui aconselhada a ter (ainda) mais calma, mas que é complicado e também é uma situação que a transtorna. Em relação às queixas da Margarida que a mãe lhe bate, a Susana lembrou que mais uma vez o ambiente em casa não era o melhor mas, que ela estava atenta à situação. A educadora lembrou que como (futura) profissional é importante que se esteja atento a estas manifestações das crianças, e observar se existem marcas físicas de possíveis abusos de maltratos.

Em relação à leitura do Diário, a Margarida C foi quem esteve em foco durante o conselho de 6ª feira. Percebi que a menina se estava a sentir envergonhada por ser o foco da atenção, pois encolheu-se na almofada e começou a sorrir fazendo uma expressão malandra. O Diogo V (4 anos), perguntou à Margarida se a menina se iria portar melhor para a semana ao que ela respondeu “Sim, vou portar muito bem. Não vou bater em ninguém, Desculpem” disse ela baixinho. Os meninos também sugeriram que se a Margarida se portasse mal, não devia comer o bolo de bolacha que vamos fazer para a semana e que a devíamos por de castigo a semana to. Falei com eles perguntando se não achavam melhor darmos uma oportunidade à menina de ela se portar bem, e de participar nas nossas atividades, as crianças disseram que era melhor dar-lhe uma oportunidade “Mas tens que te portar muito bem. Se bateres a mim, aos amigos ou a Lena já não quero ser tua amiga. Portaste bem Cardoso?” perguntou a Beatriz (4 anos), “Sim”, disse a menina muito baixinho. Estou confiante que a Margarida vai tentar alterar o seu comportamento pois tomou consciência que os colegas não gostam que ela os magoe.”

**Comentário [A116]:** Esta descrição é muito rica . procure fundamentar a sua reflexão teoricamente.....  
O que pode fazer para que a imagem da Margarida mude perante o grupo?

**Comentário [LG117]:** Valorizar os comportamentos positivos da Margarida através do Diário

**Anexo VI- Perfil de Implementação do MEM****PERFIL DE UTILIZAÇÃO**

Registe uma opção entre 1 e 4, sendo que:

1 – ainda não utilizo

3 – utilizo com frequência

2 – utilizo às vezes

4 – utilizo sempre

	1 <sup>a</sup> recolha	2 <sup>a</sup> recolha	3 <sup>a</sup> recolha
<b>CENÁRIO PEDAGÓGICO</b>			
<b>Áreas de Trabalho</b>			
Biblioteca / centro de documentação	2	2	3
Oficina de escrita e reprodução	3	3	4
Laboratório de ciências e matemática	2	3	3
Oficina de construções e carpintaria	—	—	—
Ateliê de artes plásticas	3	4	4
Área de dramatização	2	3	3
Área Polivalente	3	3	3
<b>Rotina diária e semanal</b>			
Acolhimento em conselho e planificação	2	3	3
Tempo de atividades e Projetos	*	1	2
Comunicações	1	4	4
Trabalho curricular participado pelo grupo / Animação cultural	2	3	3
Avaliação em Conselho	2	4	4
<b>Instrumentos de Pilotagem</b>			
Diário	2	4	4
Mapa de atividades	2	4	4
Mapa de presenças	4	4	4
Mapa de tarefas	-	-	-
Inventários	-	-	-
Lista de projetos	-	-	-
Registo : "Quero mostrar, contar ou escrever" -	-	-	-
Plano do dia	2	2	2

<b>ORGANIZAÇÃO E GESTÃO COOPERADA EM CONSELHO DE COOPERAÇÃO EDUCATIVA</b>	<b>ORs</b>	<b>1ª recolha</b>	<b>2ª recolha</b>	<b>3ª recolha</b>
<b>Avaliação dos instrumentos de pilotagem</b>				
Promovo a tomada de consciência sobre a participação das crianças em diversas áreas da sala e em diversas atividades de grupo (comunicações, projetos, conselhos), procurando desocultar problemas e mostrar progressos; identificar estratégias para resolver problemas individuais ou do grupo, negociando contratos de responsabilidade.		2	3	4
<b>Planificação da semana e do dia</b>				
Leio a coluna do "queremos" do diário da semana anterior, para identificar/negociar o que se transporta para a nova semana		1	3	4
Ajudo as crianças a pensarem no planeamento das atividades e projetos identificando ações (fazer isto) quando, com quem e como.		2	3	4
Apoio as crianças na negociação do planeamento, procurando um equilíbrio entre os desejos e as necessidades de cada uma e do grupo.		2	3	4
Negoceio com as crianças que se irá fazer nesse dia, preenchendo ou não o plano do dia.		2	3	3
<b>Balanco semanal em Conselho de Cooperação Educativa</b>				
Leitura do Diário: Clarificação das ocorrências negativas –  <i>"Identificam-se, discretamente, as fontes de conflito, o quê, onde, e como aconteceu o que se registou, sem nenhum clima de policiamento judicial, mas como quem cuida de saber atenciosamente dos sobressaltos da vida, dos que fraternalmente partilham um projeto de transformação acarinhado"</i> Niza, 2007, pág.4		1	3	4
<b>Estímulo a clarificação ética dos conflitos com base numa lista de operações:</b>				
Explicar o que aconteceu: dou a palavra ao autor do escrito para explicitar o que aconteceu e aos visados para complementarem com diferentes pontos de vista; o grupo pode também ajudar a clarificar.		1	3	4
Explicitar intenções e sentimentos: Convidar o visado a dizer as razões porque agiu assim e os autores a dizerem o que sentiram e porque se sentiram incomodados.		1	3	4
Perceber as consequências do que se fez: ajudo o grupo a compreender as consequências possíveis dos seus atos.		2	4	4
Estímulo as crianças a imaginarem-se no lugar do outro.		1	3	3

Decidir em conselho: convidar o grupo a encontrar soluções, reparações, ou estratégias de prevenção de problemas - mudanças no espaço e nos materiais; apropriação de regras do jogo social (ex: falar em vez de agir); reforço da interajuda convidando o grupo a apoiar-se /responsabilizar-se alargando a cooperação.	3	3	3
Aceito que não se obtenham consensos, dando <u>tempo</u> a uma <u>verdadeira</u> negociação e construção de compromissos comuns, podendo voltar a eles mais tarde.	3	3	3
Escrevo sobre ocorrências positivas que envolvem crianças muitas vezes referidas no "não gostámos" de forma a apoiar o seu desenvolvimento e promover o conforto moral.	1	1	3
Lemos a coluna do "fizemos" e a do "queremos" para fazer o balanço do que conseguimos alcançar e do que se irá passar para a próxima semana.	3	4	4
Este balanço/planeamento pode ter que passar para 2ª feira, se se sentir necessidade de dar mais tempo à discussão das ocorrências negativas e positivas			

<b>TRABALHO DE APRENDIZAGEM CURRICULAR POR PROJETOS COOPERATIVOS DE PRODUÇÃO, DE PESQUISA E DE INTERVENÇÃO</b>	<b>1ª</b> recolha	<b>2ª</b> recolha	<b>3ª</b> recolha
<b>Participação e acompanhamento sustentado</b>			
Envolve-me nas várias áreas da sala promovendo a organização (escolha de materiais, identificação de ações, formas de cooperação) das crianças com vista ao trabalho autónomo.	2	3	4
Envolve-me nas várias áreas da sala promovendo a apropriação de formas de trabalhar /brincar mais complexas através da ação conjunta e da linguagem, compartilhando o prazer da coconstrução e da problematização.	1	3	3
Envolve-me em diálogos sustentados (pensamento partilhado e sustentado), procurando entrar em comunicação com as ideias e intenções das crianças e coconstruir significados mais avançados.	2	3	3
Promovo a cooperação entre as crianças e a tutoria e a responsabilização mútua	3	4	4
Acompanho/ promovo o desenvolvimento de competências de acordo com os saberes de cada criança (diferenciação).	3	4	4
Promovo o registo de experiências das crianças como forma de comunicação, de reflexão, de tomada de consciência e de planeamento de ações futuras.	1	2	2
<b>Projetos</b>			
Apoio as crianças, promovendo uma "conduta de projeto" como instrumento de pensamento para antecipação de uma representação mental do que se quer fazer, saber ou mudar.	1	3	4



1		1	3	4
Ajudo a elaborar o projeto de atuação desdobrando-o em ações.		1	2	3
Ajudo a conceber um plano de trabalho distribuindo as ações no tempo e atribuindo as responsabilidades.		1	2	3
Apoio a sua execução em interação dialógica.		1	3	4
Apoio a monitorização dos processos e sua avaliação continuada, reformulações ou redireccionamentos		1	2	3
Promovo e apoio a organização da comunicação dos resultados do projeto alargando as formas de difusão.		1	2	3
Promovo a avaliação do processo e da utilização social dos resultados pela reflexão crítica em grupo, recorrendo a vários pontos de vista (pais, elementos da comunidade, outras crianças, etc)		1	3	3

<u>CIRCUITOS DE COMUNICAÇÃO</u>	2012	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
<b>Comunicações de trabalho</b>				
Promovo a difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho realizado através de um tempo diário de Comunicações a partir do trabalho nas áreas ou Comunicações de Projetos, Exposições, Publicações e Correspondência.		1	2	4
Exponho nas paredes da sala os trabalhos recentes das crianças, junto às áreas em que foram desenvolvidos		2	4	4
<b>Promovo a difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho com base numa lista de operações:</b>				
1) Mostrar /dizer e descrever, explicar - apoio a apresentação e explicitação do trabalho desenvolvido acentuando os seus objetivos, os processos que levaram à sua concretização (como, com quem) e os resultados		1	1	1
2) Questionar e comentar – dou a palavra ao grupo para questionar, comentar, partilhar pontos de vista, no sentido da construção partilhada de significados e tomada de consciência coletiva sobre os processos e os produtos.		1	3	3
3) Avaliar – promovo a apreciação crítica do trabalho pelo grupo, construindo critérios relevantes para cada tipo de trabalho, no sentido de aprender a avaliar objetivamente e a encontrar formas de resolver os problemas, responsabilizando o grupo pelo progresso de cada um.		2	3	4
4) Produzir ideias para melhorar o trabalho – promovo a explicitação de ideias para melhorar, complementar ou desenvolver o trabalho apresentado, no sentido de assegurar o desenvolvimento das aprendizagens em cooperação.		1	3	3

<b>TRABALHO CURRICULAR COMPARTICIPADO PELO GRUPO / ANIMAÇÃO CULTURAL</b>	<b>OBS</b>	<b>1ª recolha</b>	<b>2ª recolha</b>	<b>3ª recolha</b>
Tenho uma rotina semanal consistente de atividades de animação cultural e trabalho coletivo nas várias áreas do currículo (Leitura de histórias e dramatizações; Cultura alimentar; Correspondência; Conferências; Expressão musical; Expressão motora; Relatos /balanço das visitas de estudo; trabalho de texto; conceitos matemáticos e de ciências da natureza).		1	2	3
Promovo as visitas de estudo regulares como forma de relação com o meio, enriquecimento das aprendizagens (observação, questionamento, recolha de informação, contato com áreas diversas da atividade humana) e interpelação do meio.		1	2	2
Promovo a vinda de pais e elementos da comunidade à sala para partilharem saberes com o grupo		1	1	1
Promovo a comemoração de datas festivas significativas da comunidade como forma de revitalização do património cultural, planeando com o grupo a sua operacionalização.		1	3	2

## PERFIL DE MOBILIZAÇÃO DOS PRINCÍPIOS ORIENTADORES

Registe uma opção entre 1 e 4, sendo que:

- 1 – ainda não mobilizo                      3 – mobilizo com frequência  
2 – mobilizo às vezes                      4 – mobilizo sempre

	<b>OBS. (a, b, c...)</b>	<b>1ª recolha</b>	<b>2ª recolha</b>	<b>3ª recolha</b>
<b>PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA AÇÃO EDUCATIVA</b>				
A ação educativa centra-se no trabalho diferenciado de aprendizagem e de ensino		2	3	4
O desenvolvimento das competências cognitivas e sócio-afetivas passa sempre pela ação e pela experiência efetiva das crianças, organizados em estruturas de cooperação educativa		1	3	4
O conhecimento constrói-se pela consciência do percurso da sua própria construção, explicitando como se fez		1	2	3
As crianças partem do estudo, da experiência e da ação nos projetos em que se envolvem, para a sua comunicação, conferindo sentido social às aprendizagens		1	1	4
A gestão dos conteúdos programáticos, a organização dos meios didáticos, dos tempos e dos espaços faz-se de modo participado (crianças/educadores(as)) em colaboração formativa e reguladora		1	3	3
A organização de um sistema de monitorização do trabalho diferenciado das crianças, em estruturas de cooperação, assenta num conjunto de mapas de registo, que sustenta o planeamento e a avaliação cooperada das aprendizagens e da vida social do grupo		2	3	3

A prática democrática da organização, partilhada por todos, institui-se em Conselho de Cooperação educativa, com vista à regulação social da vida do grupo		1	3	4
Os processos de trabalho no Jardim de Infância reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e na vida quotidiana, evitando os simulacros escolares		2	3	3
Os saberes e as produções culturais das crianças partilham-se através de circuitos sistemáticos de comunicação, como validação social do trabalho de produção e de aprendizagem		1	3	4
A entajuda das crianças na construção das aprendizagens dá sentido sócio-moral ao desenvolvimento do currículo		3	4	4
A tomada de consciência pelas crianças, de que cada uma só pode alcançar os seus objetivos se as demais conseguirem atingir os delas, promove níveis mais elevados de cooperação e de sucesso		3	4	4
As crianças intervêm no meio, interpelam a comunidade educativa, como fontes de conhecimento para os seus projetos de estudo e de investigação		1	2	3

**Anexo VII- Excerto de um registo semanal do Caderno de Formação****Reflexão da semana de 7 a 11 de maio**

“(…) Em relação à reunião do final da manhã, um dos primeiros assuntos que foi falado foi em relação à Margarida C (3 anos), e os problemas de comportamento que surgem em redor da menina. A professora Assunção referiu que é muito importante que eu construa um olhar positivo em relação à criança, acreditando que a menina pode mudar e valorizar as atitudes positivas dela. Sendo assim devo envolver positivamente a Margarida no contexto, e perceber que as suas atitudes e os conflitos que surgem são a sua linguagem. A professora questionou-me sobre a atitude que eu deveria para que o grupo valoriza-se a Margarida, o que eu poderia fazer, a minha resposta foi que em valorizar a menina através da coluna do “gostamos”, para que quando seja realizado o balanço em conselho a menina não suja apenas na coluna do “não gostamos”. Em casa refleti sobre o assunto e consultei o Perfil de Implementação do MEM, em que um dos tópicos a serem avaliados refere que se deve escrever sobre as ocorrências positivas sobre as crianças que são mais vezes referidas na coluna do “não gostamos”. Realmente em relação à Margarida isto ainda não acontece, vou então tornar um dos meus objetivos para melhorar até ao final da PES referir a Margarida na coluna do “gostamos”, pois desta forma o promover a promover o seu desenvolvimento e conforto moral.(…)”