



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**  
**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

**Mestrado em Educação Pré-escolar**

**Relatório Estágio**

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar  
realizada por Ana Rita Espada no Centro de Actividade Infantil de Évora -  
CAIE**

Ana Rita Pereira Espada

**Orientador:**  
Professora Doutora Maria Assunção Folque

## **Mestrado em Educação Pré-escolar**

### **Relatório Estágio**

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar  
realizada por Ana Rita Espada no Centro de Actividade Infantil de Évora -  
CAIE**

Ana Rita Pereira Espada

#### **Orientador:**

Professora Doutora Maria Assunção Folque

## Índice

	Pág.
<b>Resumo</b>	1
<b>Absract</b>	2
<b>Agradecimentos</b>	3
<b>Introdução</b>	4
<b>Parte I - A Instituição cooperante – Centro de Actividade Infantil de Évora</b>	6
1.1 Localização e espaço envolvente	
1.2 Caracterização da Instituição Cooperante	7
1.2.1 Projecto educativo	8
1.2.2 Elementos da história institucional	10
1.2.3 Caracterização dos espaços, salas e respectivas valências	11
1.2.4 Actividades Extra-Curriculares	16
1.2.5 A equipa	17
<b>Parte II - Caracterização dos grupos de crianças da Prática de Ensino Supervisionada (PES)</b>	19
2.1 Caracterização dos grupos de crianças	
2.1.1 Caracterização do grupo de Creche	
2.1.2 Caracterização do grupo de Jardim de Infância	25
<b>Parte III - Concepção da acção educativa</b>	35
3.1 Breve enquadramento legal da Creche e da Educação Pré-escolar	
3.2 Fundamentos da acção educativa da equipa na educação de infância	
3.2.1 O Modelo Curricular High Scope	36
3.2.2 A metodologia de Trabalho de Projecto	39
3.2.3 A concepção de intervenção e princípios teóricos na acção educativa na Creche e em Jardim de Infância	41
3.3 A importância da organização do espaço e dos materiais	44
3.3.1 Creche (sala de 2 anos)	45
3.3.2 Jardim de Infância (sala de 4 anos)	55
3.4 A rotina diária como apoio à criança e ao adulto	67

<b>Parte IV - A Intervenção Educativa na Prática de Ensino supervisionada</b>	73
4.1 A base na observação para a acção com as crianças	
4.2 O processo de Planear - Fazer – Rever como abordagem central à aprendizagem pela acção	75
4.3 Momentos de animação e brincadeira, como aprendizagem em Creche e Jardim-de-Infância	82
4.4 O projecto: “Queremos ter a área da música”	85
4.4.1 Desenvolvimento do projecto: as possibilidades e as aprendizagens	
4.5 Os processos que suportam a acção no contexto:	98
4.5.1 Os Diários de professor como reflexão e apoio à investigação	99
4.5.2 Grelha de observação das crianças (COR)	102
4.5.3 Perfil de Implementação do Programa (PIP) – High Scope	106
4.5.4 Tabela de actividades segundo as experiências chave em creche	112
<b>Considerações finais</b>	115
<b>Bibliografia</b>	118
<b>Anexos</b>	120
<b>Anexo 1 - Momentos de animação de histórias</b>	
<b>Anexo 2 – Projecto: “Queremos ter a área da música”</b>	121
<b>Anexo 3 – Tabelas de actividades segundo as experiências-chave em creche</b>	122
<b>Anexo 4 – COR (2 Exemplos)</b>	128
<b>Anexo 5 – PIP (modelo)</b>	139

## Resumo

Este relatório de estágio serve para apresentar o trabalho desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, no Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Universidade de Évora no ano lectivo de 2010-2011. O estágio foi desenvolvido no Centro de Actividade Infantil de Évora, em Creche e jardim-de-infância.

O relatório assenta na minha prática tendo diferentes componentes: caracterização da instituição cooperante e dos dois grupos de crianças; a concepção educativa nomeadamente o modelo High Scope; organização do espaço e materiais; o valor da rotina como suporte ao adulto e criança; aspectos ligados à minha intervenção na PES: a observação como base para a planificação, o processo de planear-fazer-rever e a brincadeira com as crianças como fonte de aprendizagem; suportes de investigação: os diários, as observações das crianças, o Perfil de Implementação do Programa e ainda um estudo sobre as actividades desenvolvidas em creche.

**Palavras-chave:** High Scope, crianças, aprendizagem activa, brincadeira, interações, rotinas

Supervised Teaching Practice, in the Master of Education in Preschool realized by Ana Rita Espada in Child Activity Center of Évora

## **Abstract**

This internship report is to present the work developed along the Supervised Teaching Practice, in the Master of Education in Preschool, in the University of Évora in the school year of 2010-2011. The traineeship was developed in the Child Activity Center of Évora, in Nursery and kindergarten.

The report is based on my practice having different components: characterization of the cooperating institution and the two groups of children; the education conception particularly “High Scope” model; organization of space and materials; The routine value as support to the adult and child; aspects of my intervention in “PES”: observation as a basis for planning, the process of plan-do-review and play with children as a source of learning; research supports: the diaries, observations of children, Profile of Program Implementation and also a study of the activities developed in the nursery.

**Key-words:** High Scope, children, active learning, play, interactions, routines

## Agradecimentos

Aos que me acompanharam durante toda a Licenciatura em Educação Básica e Mestrado em Educação Pré-Escolar e não só este ano porque foi um culminar de aprendizagens que me fizeram chegar ao fim desta etapa, agradeço o apoio, a colaboração e a ajuda nos bons e maus momentos.

À Dra. Maria Assunção Folque, orientadora deste relatório, um agradecimento pelo apoio, interesse e disponibilidade com que me orientou ao longo da vida académica e não só neste estágio, porque foi com ela que cresci na profissão e como pessoa nestes 4 anos.

Quero também agradecer às equipas educativas com as quais trabalhei e ao Centro de Actividade Infantil de Évora que me permitiu desenvolver um bom trabalho e sendo todos importantes para conseguir desenvolver a minha função.

Em especial deixo o maior agradecimento aos meus pais, namorado e tia que me apoiaram sempre, que colaboraram comigo e me deram força para nunca desistir do meu sonho, apesar dos obstáculos.

Agradeço ainda às colegas de curso os momentos de partilha de aprendizagens realizadas em aula e fora dela.

## Introdução

Este relatório de estágio surge na continuidade de um trabalho realizado ao longo de um ano de Prática de Ensino Supervisionada no Centro de Actividade Infantil de Évora. A escolha do Mestrado em Educação Pré-Escolar iniciou-se na licenciatura ao escolher a iniciação à prática profissional em creche e em jardim-de-infância, uma vez que o meu desejo era seguir a educação de infância e com as alterações do processo de Bolonha era esta a oportunidade de escolha, porque a motivação sempre foi as aprendizagens iniciais da criança.

A Prática de Ensino Supervisionada é uma unidade curricular que é essencial para a formação de educadores, uma vez que permite o desenvolvimento da acção educativa num período mais alargado de tempo, onde podemos ter experiências úteis como futura educadora de infância. A PES é onde realçamos a articulação entre a teoria e a prática, portanto é o contacto do educador com a realidade da profissão com todas as implicações deste processo.

Com a elaboração do presente relatório de estágio pretende-se descrever e reflectir de forma objectiva e clara sobre a prática, para que possa evoluir no caminho da construção de uma profissionalidade coerente e consciente. Na realização deste documento existe a dimensão descritiva da prática, com os contributos de natureza teórica que lhes são adjacentes. Em continuidade surge de forma articulada uma postura investigativa que permitiu regular as práticas lectivas.

A estrutura do relatório vai ao encontro dos objectivos pretendidos acima enunciados e desta forma o primeiro ponto de trabalho é uma breve caracterização do contexto onde foi desenvolvida a prática. Esta caracterização tem uma componente descritiva, reflexiva e de vivência em conjunto com a minha colega Margarida Gomes que desenvolveu a sua PES na mesma instituição.

Faz igualmente parte deste relatório a caracterização dos dois grupos com os quais estive durante o ano. Este processo de caracterização foi um processo gradual porque com o tempo fui conhecendo melhor as crianças e tive também como base o COR (Child Observation Record) que é uma grelha de registo das competências das crianças nas diferentes experiências-chave. Esta grelha é preenchida segundo as observações feitas em contexto de sala, sendo estas observações registadas em blocos de notas para preenchimento da grelha ou reflexão nos diários de professor.

Neste relatório fiz ainda a concepção da acção educativa onde é referido um enquadramento legal de ambas as valências; os fundamentos da acção educativa nomeadamente modelo curricular (High Scope) entre outros, bem como a organização do espaço e materiais e a importância da rotina.

O último ponto de trabalho é fundamentalmente a minha intervenção na PES, ou seja, o que destaco da minha prática e também os processos que suportam a acção no contexto no que se refere à dimensão investigativa.

## **Parte I- A Instituição cooperante – Centro de Actividade Infantil de Évora**

Para contextualizar o local onde desenvolvi o meu estágio é necessário caracterizar o Centro de Actividade Infantil de Évora para que seja compreensível a minha prática e referir desde já que o CAIE desenvolve o seu trabalho segundo o modelo High Scope que tem como base a aprendizagem activa.

Segundo Hohmann e Weikart (1997) existem características arquitectónicas específicas dos centros de aprendizagem activa. Assim é necessário ter em conta as dimensões espaciais, a forma do espaço, as instalações e áreas de serviço, bem como os espaços não destinados a actividades lúdicas.

Desta forma é necessário ter em conta vários factores ligados ao espaço para que o trabalho dos educadores possa ter em linha de conta a aprendizagem activa, porque o modelo High Scope defende que é a partir do planeamento e da acção da criança sobre os materiais que constrói o pensamento. Contudo não é apenas o espaço que faz com que ponha em prática a aprendizagem activa, mas também a rotina, a avaliação e a interacção adulto-criança.

Um exemplo significativo desta aprendizagem pela acção é a organização dos materiais na sala, através da classificação dos materiais. Existe um móvel na creche com uma prateleira com jogos, outra com livros, outra com instrumentos musicais e fantoches, onde as respectivas prateleiras estão identificadas com um papel colorido, uma imagem do material e o código escrito.

O CAIE é uma casa antiga situada no centro histórico da cidade de Évora, e sofreu adaptações, nomeadamente em obras para alargamento das salas, para ser possível organizar-se como instituição educativa implementando o modelo curricular High Scope.

### **1.1 Localização geográfica e o meio circundante**

O Centro de Actividade Infantil de Évora (CAIE) encontra-se no centro histórico da cidade de Évora, na Rua Gabriel Victor do Monte Pereira, nº21, 1º. A localização traz grandes vantagens, por exemplo aos pais que trabalham no comércio tradicional, uma vez que fica perto dos seus empregos. A sua localização permite que as crianças possam facilmente contactar com espaços verdes e culturais sem que para isso tenham de recorrer a algum transporte, apesar da instituição ter.

Durante o ano, as crianças poderão frequentemente usufruir de instituições culturais como o Teatro, a Biblioteca Pública, o Museu, a Universidade de Évora, a Fundação Eugénio de Almeida entre muitos outros. Para além destes, têm também acesso a espaços como o Jardim Público, o Parque Infantil, o Jardim das Canas, a horta e outros espaços dentro e fora das muralhas.

Ao longo do estágio tive a oportunidade de verificar que a localização do CAIE teve grande influência no tipo de experiências promovidas às crianças, porque tem grandes benefícios. Alguns dos benefícios estão ligados ao contacto com a comunidade por exemplo quando íamos à horta (perto da Polícia) e encontrávamos familiares das crianças, nomeadamente dos pais que trabalham no comércio local, ou quando fomos ao espectáculo de marionetas ou feira do livro, quero com isto dizer, que havia um contacto com a cultura. Assim as crianças têm mais possibilidades de sair à rua e contactar com o mundo exterior, com uns olhos de quem aprende.

## **1.2 Caracterização da Instituição Cooperante**

O Centro de Actividade Infantil de Évora actualmente é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). As IPSS são “instituições constituídas sem finalidade lucrativa, por iniciativa de particulares, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos e desde que não sejam administradas pelo Estado ou por um corpo autárquico”<sup>1</sup>

O CAIE está organizado para dar respostas a crianças desde os 6 meses (berçário) aos 6 anos (jardim de infância) e tem também as Actividades de Tempos Livres (ATL) que recebe crianças do 1º ciclo de escolaridade.

Existe neste centro educativo uma grande percentagem de crianças da mesma família, havendo irmãos e primos nas diferentes salas, o que reflecte uma avaliação positiva por parte das famílias do CAIE.

A instituição não está adaptada para receber crianças com necessidades educativas especiais ao nível motor, devido às condições físicas do edifício, contudo acolhe crianças com outro tipo de necessidades, como é o caso de uma criança hemofílica.

---

<sup>1</sup> Direcção Geral da Segurança Social, *IPSS/Iniciativas dos Particulares*. Acedido em: 3/08/2011 em: <http://www2.seg-social.pt/left.asp?01.03>

Relativamente à condição económica das famílias, situa-se num nível médio, isto é, a grande maioria das famílias vive numa condição económica estável, não se verificando discrepâncias entre as possibilidades económicas de cada criança..

### **1.2.1 Projecto educativo**

O Projecto Educativo é um documento realizado pela equipa pedagógica da instituição onde é feita a caracterização dos espaços, da equipa, onde é referido os objectivos gerais e também onde são destacados os valores e os projectos nos quais a instituição se insere. Destaco alguns aspectos que são fundamentais para compreender a postura desta instituição com as crianças e tudo o que envolve a aprendizagem.

#### Parceria com a Família:

O trabalho com a família e a comunidade é uma marca essencial desta instituição. No trabalho com as famílias é importante o contacto directo como apoio e compreensão das crianças, ou seja, se houver uma comunicação aberta com as famílias das crianças é mais fácil compreender as suas necessidades, interesses e planear em função de cada uma. É o desejável para atingir bons resultados.

No CAIE a equipa educativa investe na colaboração e participação dos pais no dia-a-dia com interações frequentes, por exemplo através da entrada livre na sala. Para que esta parceria seja feita promove-se reuniões no início e fim do ano, a participação num projecto de sala, também em momentos de convívio (actividades na sala, festa de Natal, dia da família, festa de fim de ano).

O dia da Família é de destacar porque acontece todos os anos, uma vez por ano e é um momento de convívio com todas as crianças e todas as famílias no parque infantil, onde se fazem jogos, há almoço e lanche. Este dia é sempre no dia da espiga, onde cada família poderá levar o ramo da espiga para o ano.

Para que todos estes momentos aconteçam com a participação dos pais de forma significativa é essencial criar um clima de diálogo, no sentido de resolver possíveis problemas e para que a participação das famílias seja constante. (Projecto educativo 2010/2011, p.22,23)

Segundo Hohmann e Weikart (1997) a aprendizagem pela acção estimula o envolvimento das famílias e por isso os materiais vindos de casa são neste sentido um meio de participação frequente. As escolhas das crianças e os seus interesses têm como base a vida familiar que são necessários para entendermos a comunidade em que cada

criança vive e o que faz com a sua família. Por vezes em creche o contacto com a família é muito importante por exemplo quando a criança inicia a linguagem e apenas os pais compreendem os filhos, se houver um diálogo e uma partilha entre educador e família poderá ser bastante útil para a compreensão das crianças.

Durante o ano esta instituição comunica com os pais de diferentes formas: comunicação directa, por email, através de folhas expostas nos placardes da sala e nas portas. Na última semana de estágio foi colocado um pedido de colaboração aberto aos pais para a melhoria das portas de entrada pedindo opiniões e orçamentos. Assim a vida e a melhoria do funcionamento e materiais tem o contributo das famílias.

Os pais participam também no próprio projecto educativo da instituição e de sala e têm uma voz e participação activa na realização de projectos, porque todos podemos acrescentar algo e a partilha de experiências é sempre muito rica e positiva.

A comunidade também esta é sempre bem-vinda e sinal disso é a cooperação criada com a Universidade de Évora, a EPRAL, a escola secundária Severim de Faria e a APPCDM e parcerias também com a CME (feira de São João e horta) e o IEFP. Assim é uma instituição aberta à diferença e sobretudo ao enriquecimento, porque ao aceitar pessoas diferentes com níveis académicos distintos faz com que exista uma melhoria ao nível das equipas.

#### Plano Nacional de Leitura:

O CAIE também está envolvido no Plano Nacional de Leitura e para isso neste ano organizaram a biblioteca da instituição adaptando uma área da sala multi-usos, para a colocação dos livros existentes. Foi criado um sistema de catalogação dos livros, ainda enumeraram necessidades e prioridades no que respeita à aquisição de novos títulos, e elaboraram um sistema de requisição e rotatividade dos livros pelos diferentes grupos, sendo ainda possível a requisição de livros pelas famílias, e foram dinamizadas visitas à biblioteca municipal. (Projecto educativo 2010/2011, p.37)

#### O programa eco-escolas

O programa eco-escolas tem a ver com um conjunto de valores defendidos numa educação ecológica e ambiental. Todos os anos é realizado um eco-código, um relatório pelas crianças e equipa educativa, onde mostra os trabalhos realizados com os princípios seguidos por uma eco-escola. É de referir que também são promovidas formações para os pais relativamente a este tema, nomeadamente de reciclagem. Este é o 6º ano que o CAIE recebe a bandeira da eco-escola (Fig.1), o que demonstra a que a instituição tem enraizado estes princípios.

Este programa está bastante interiorizado na vida das crianças e da comunidade educativa, o que se reflecte pelos trabalhos realizados por exemplo com materiais de desperdício, pela horta que foi um espaço cedido pela Câmara Municipal de Évora e por outras iniciativas.



Fig. 1- Hastear da bandeira das eco-escolas

### O modelo pedagógico High Scope:

Esta instituição em 1999 deu início a uma nova etapa com a implementação do modelo pedagógico High Scope. (Projecto educativo 2010/2011, p.29) Assim tem sido um caminho de aprendizagens para a equipa, que começou a trilhar um caminho para uma aprendizagem cada vez mais fundamentada e com este modelo pedagógico organizam o seu trabalho com as crianças.

### **1.2.2 Elementos da história institucional**

O Centro de Actividade Infantil de Évora foi fundado em Setembro de 1987, por cinco educadoras, recém formadas na Escola do Magistério Primário de Évora. Elas dispuseram-se a criar o seu próprio emprego e, mais que isso, um projecto profissional próprio e através do seu esforço e empenho, a instituição cresceu e ganhou uma identidade própria. Sendo esta a concretização de um projecto profissional e de vida todas as dificuldades que surgiram, foram mais facilmente ultrapassadas e encontradas soluções que permitissem o projecto continuar a crescer, para chegar ao que actualmente é.

Em 1990, apenas se mantinham três educadoras das cinco iniciais, esta equipa deparou-se algumas dificuldades decorrentes de uma situação financeira frágil, tais como a falta de condições do espaço e equipamento, a falta de pessoal e, a inviabilidade de poder recorrer a determinados subsídios. Como solução, a instituição passou de instituição particular com fins lucrativos para uma IPSS. Esta nova situação, permitiu assinar protocolos de cooperação com diversas entidades e recorrer a subsídios

destinados a este tipo de instituições. As educadoras deixaram de ser proprietárias, passando a ser sócias fundadoras e membros da Comissão Instaladora.

Tal como referido acima, as educadoras não desistiram do projecto no qual tinham dado tanto delas e conseguiram encontrar esta solução para continuar e em 1995, a associação adquiriu, com recurso a empréstimo à banca, as instalações onde desenvolve a sua actividade neste momento.

Actualmente, apenas duas educadoras do grupo inicial se encontram na instituição, sendo uma delas a Dra. F. G. que é a directora pedagógica e educadora numa sala e a outra a educadora M. F., que neste momento desempenha funções no ATL.

Ao longo dos anos tem-se procedido a grandes obras de beneficiação e à aquisição de mobiliário e equipamento, o que demonstra o empenho e formação na área, de forma a adaptar o espaço às novas realidades, regras administrativas e de organização dos materiais.

O empenho da equipa inicial em construir um projecto próprio, em resolver os problemas que se colocaram ao longo da sua história, constitui ainda marca da cultura institucional no sentido de um forte empreendedorismo.

### **1.2.3 Caracterização dos espaços, salas e respectivas valências**

O edifício do CAIE é um prédio antigo, de estilo senhorial, inicialmente destinado para fins de habitação, o qual tem sido objecto de diversas obras de adaptação e beneficiação, que a direcção considera necessárias para o bom funcionamento das diferentes valências.

As instalações do Centro de Actividade Infantil de Évora encontram-se divididas entre o 1º e o 2º andar, sendo o quintal no rés-do-chão.



Fig.2 – Entrada do CAIE

Na entrada da instituição (Fig.2) encontram-se umas escadas que dão acesso ao 1º andar, estas apesar de terem uma inclinação razoável não oferecem risco às crianças devido ao chão antiderrapante e também aos corrimões, que permitem uma subida e descida seguras. Este espaço é decorado pelos trabalhos das crianças, o que demonstra a quem entra na instituição vivências das crianças. Este espaço é normalmente decorado com trabalhos das efemérides criados pelas crianças de jardim-de-infância.

A instituição é composta por: 3 salas de creche, 3 salas de jardim-de-infância, 3 salas de ATL, um escritório, uma cozinha, uma marquise, uma casa de máquinas, uma despensa, um ginásio, uma varanda, uma sala de apoio, uma casa de banho para creche, duas casas de banho para jardim-de-infância, duas casas de banho para funcionários sendo uma em creche e outra em jardim-de-infância, duas casas de banho para ATL, uma sala de isolamento e o espaço exterior (um quintal e uma varanda).

Todas as salas têm dimensões e formas diferentes, e por consequência exige material e mobiliário adequado a cada uma delas e à faixa etária a que se destina.

Todas as salas têm pelo menos uma janela como fonte de luz natural, sendo em algumas salas, janelas até ao chão e noutras janelas superiores. Algumas das janelas estão viradas para a rua e outras dão para quintais das casas em redor do edifício.

### **Creche**

Do lado direito do edifício encontra-se a valência de creche, que tem um corredor relativamente amplo para a circulação de pessoas. Neste corredor são expostos os trabalhos das crianças das três salas e existem também, cabides colocados ao longo das paredes para guardar os pertences das crianças.

Relativamente à creche existem três salas: há uma sala de berçário com crianças dos 6 meses até aos 12 meses, a segunda sala com crianças dos 12 aos 24 meses e a última sala de creche tem crianças dos 24 aos 36 meses.

No corredor (fig.3) existem bancos baixos onde os pais por vezes se sentam no acolhimento das crianças e falam com a equipa, ou quando os vão buscar no final da tarde. É dada portanto, importância à permanência dos pais na creche e ao diálogo entre e eles e com a equipa. Junto de cada sala, no corredor, há cabides para as crianças colocarem os seus pertences. Estes cabides são de madeira e cada uma deles está identificado com a respectiva fotografia da criança.



Fig. 3 – Corredor da Creche

As crianças em creche partilham uma casa de banho, que contém três sanitas adequadas ao tamanho das crianças (Fig.4), bacias individuais com o nome de cada criança, três lavatórios (adequados à faixa etária) (Fig.5), uma banheira de bebé encastrada numa bancada e dois muda fraldas (Fig.6). É também neste local que estão os copos e escovas de dentes das crianças, bem como as fraldas, cremes e toalhitas para as crianças que ainda necessitam e estes encontram-se em prateleiras individuais para ser de fácil acesso a quem faz a higiene à criança.

Esta casa de banho e a forma como está organizada permite às crianças uma grande autonomia e a própria organização do grupo.



Fig. 4 - Sanitas



Fig. 5 - Lavatórios



Fig. 6 – Banheira e muda fraldas

Na creche existe também uma casa de banho para os adultos que tem um polibã, caso seja necessário dar banho a alguma criança, e há ainda uma copa (fig.7), utilizada frequentemente pelos funcionários para uso pessoal e apoio às salas. As crianças podem também utilizar uma varanda ao ar livre.



Fig. 7 – Copa da creche

Nas salas de creche as catres encontravam-se empilhadas a um canto da sala, cada criança tem a sua cama e está identificada com uma etiqueta com nome e o seu lençol/cobertor. No momento do descanso as camas são colocadas na sala para as crianças dormirem e é colocada música para relaxar.

### **Jardim-de-infância e partes comuns**

Do lado esquerdo e ainda no 1º andar, tal como já referimos anteriormente, existem três salas de jardim-de-infância com idades homogéneas. (uma sala de crianças de 3 anos, outra de 4 anos e outra de 5 anos) encontra-se também a cozinha, uma casa de banho para adultos, duas casas de banho para crianças.

É neste espaço que está a secretaria onde se procedem os pagamentos, inscrições e outros assuntos de ordem burocrática. Este espaço é também um ponto de encontro entre pais e equipa educativa. No acolhimento da manhã por vezes as crianças vão à janela despedir-se dos pais, o que reflecte um relacionamento de grande afectividade e proximidade com a secretária M.. Isto reflecte a importância dada às famílias e ao momento da despedida.

Este espaço de entrada tem um ecoponto, certificados de programas onde a instituição participa, como por exemplo as eco-escolas e documentos legais. Neste hall, está também um banco corrido, onde por vezes os pais se encontram e falam.

Na instituição, todas as salas estão divididas por áreas de aprendizagem, no entanto, variam de sala para sala, de acordo com a intencionalidade de cada educador e de acordo com as necessidades do grupo de crianças. Os materiais das salas estão adequados à idade das crianças que permanecem nas salas e todos eles reúnem condições de segurança.

Existe ainda uma sala multiusos que serve de refeitório para as crianças do ATL e funcionárias, onde acontecem também reuniões e onde as Educadoras podem aceder ao computador.

Cada sala da instituição tem um placard de cortiça (Fig. 8) no corredor no qual coloca a planificação semanal, a ementa semanal, o projecto curricular de turma e outras informações relevantes para os pais como a apresentação das estagiárias da sala. Este placard permite dar a conhecer aos pais o que se vai fazer em cada semana, bem como outras informações



Fig. 8 – Placard da sala

Existe ainda, a cozinha destinada à confecção da alimentação e preparação dos diferentes momentos de alimentação durante o dia na instituição, como o almoço e o lanche. Ao longo da PES era visível que o ambiente vivido entre as crianças e todos os funcionários é de grande cumplicidade e isto inclui as cozinheiras e pessoal da limpeza.

Na valência de jardim-de-infância há um corredor para a circulação das pessoas onde são expostos os trabalhos e registos de saídas das três salas de jardim-de-infância e também existem os cabides individuais, tal como em creche. Estas paredes reflectem a valorização atribuída ao trabalho das crianças e é uma forma de partilha com a comunidade educativa e com as famílias.

As casas de banho estão equipadas da mesma forma que em creche não havendo apenas a banheira encastrada e os muda fraldas. As crianças da sala dos 4 e 5 anos utilizam a mesma casa de banho.

### **Actividades de Tempos Livres - ATL**

No 2º andar existem três salas de ATL, uma casa de banho, uma arrecadação onde estão os materiais para a prática de exercício físico e o ginásio onde as crianças têm as aulas extra curriculares de expressão físico motora e onde dormem a sesta.

### **Espaços exteriores**

Os espaços exteriores são muito importantes uma vez que cada vez mais as crianças passam o dia todo na instituição e não podem estar apenas em sala com o mesmo ambiente. Assim este espaço é usufruído diariamente pelas crianças, havendo

desta forma um estabelecimento de relações entre as crianças de diferentes idades, nomeadamente de creche e jardim-de-infância.

Existem dois espaços exteriores: o quintal no rés-do-chão e uma varanda no 1º andar. Relativamente ao primeiro espaço exterior (Fig. 9), é um pátio interior, sendo este de tamanho médio (50 m<sup>2</sup>); tem canteiros com plantas e árvores, em redor das paredes; uma caixa de areia; uma casa das máquinas; uma arrecadação com material utilizado no exterior para brincadeiras, bem como pneus para as crianças brincarem. O chão é nivelado com um material apropriado para amortecer as quedas.



Fig. 9 – Quintal



Fig. 10 – Caixa de areia do quintal

No que diz respeito ao segundo espaço exterior (varanda - 20m<sup>2</sup>), este é mais pequeno que o anterior, também é interior e tem o chão com tijoleira. Neste espaço existem triciclos e bolas. Estes dois espaços poderiam ter mais equipamento e pisos diferenciados e desníveis.

A instituição tem ainda ao seu dispor um espaço exterior ao edifício, dentro da estação elevatória de águas, que foi cedido pela câmara para as crianças criarem uma horta pedagógica e semearem alimentos e outras plantas. Cada sala de jardim-de-infância e sala dos 2/3 anos tem um canteiro na horta.

Este espaço demonstra os valores defendidos pelo programa eco-escolas e a importância que a equipa educativa dá à agricultura biológica criada pelas crianças, no sentido de lhes desenvolver noções reais de como surgem legumes que elas comem diariamente, sendo que por vezes estes são confeccionados no colégio e outras vezes vendidos aos pais por preços simbólicos.

#### **2.2.4 Actividades Extra-Curriculares**

A instituição oferece semanalmente às crianças um leque diferenciado de actividades extra curriculares, que são: expressão motora, adaptação ao meio aquático, natação, sendo pagas à parte da mensalidade de cada criança. A primeira actividade

extra-curricular decorre no ginásio da instituição e as duas últimas na piscina do ginásio do Évora Hotel.

Para além destas, a instituição oferece também semanalmente uma sessão de expressão musical para a valência de Jardim de Infância, e esta é suportada monetariamente pelo CAIE, sendo todas as outras actividades extra-curriculares facultativas e suportadas monetariamente pelos Encarregados de Educação.

### **1.2.5 A equipa**

Quando se fala em equipa não nos referimos apenas a educadores mas a várias pessoas, uma vez que estão todos em contacto diariamente e as relações criadas com as crianças devem ser próximas com todas elas não discriminando algum posto de trabalho. O estabelecimento tem ao todo 22 funcionários, sendo distribuídos por diferentes funções: seis educadoras de infância, uma animadora sócio-cultural, nove ajudantes de acção educativa, duas funcionárias de serviços gerais, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha, uma administrativa e um motorista.

A instituição tem ainda voluntários, uma funcionária na cozinha no âmbito de um Protocolo de Actividade Ocupacional celebrado entre o CAIE e a APPACDM, estagiárias da EPRAL e Escola Severim de Faria, bem como da Universidade de Évora.

Toda a equipa se encontra na instituição há vários anos, o que é muito relevante, uma vez que dá estabilidade às crianças, aos familiares e à própria equipa educativa.

Ao longo do ano lectivo, existem vários momentos formais onde o corpo docente se reúne. Estes momentos têm periodicidade mensal, e são principalmente reuniões entre a direcção da instituição e as educadoras. Para além destes momentos, a equipa educativa também se reúne semanalmente. Estas reuniões têm principalmente a função de debater alguns assuntos relacionados com a instituição, com a própria prática das educadoras, ou apenas para trocar ideias.

Durante o estágio conferimos a ocorrência destas reuniões, o que confirma a grande colaboração entre as educadoras. Seria importante envolver mais as auxiliares nestas reuniões, porque só assim toda a equipa educativa se manteria informada dos trabalhos que são desenvolvidos e não ficariam apenas com aquilo que a educadora lhe transmite após a reunião. O facto de não haver quem fique com o grupo quando esta reunião ocorre também pode ser um factor para que isto não aconteça.

Parece-nos muito importante que haja este tipo de reuniões com tanta frequência, porque permite à equipa debater ideias, valores, experiências e perspectivas

sobre o currículo, o que se vai reflectir depois no trabalho da sala, porque ajuda a ver aspectos que até ao momento não se tinham reflectido. Em cada reunião faz-se um registo das decisões, que são colocados posteriormente num dossier. No final de cada ano lectivo realiza-se um momento de avaliação do projecto, as educadoras reúnem, para lançar as bases do projecto educativo do ano seguinte.

A instituição também tem tido alguma preocupação em proporcionar ao pessoal docente e não docente formação específica em diversas áreas, o que demonstra que a instituição aposta na formação das pessoas.

Concluo assim que o CAIE é um centro educativo com uma equipa que trabalha em conjunto, que proporciona espaços e materiais adequados às crianças e que se preocupa com a educação e fundamentação educativa segundo um modelo pedagógico – High Scope, sendo que ainda é dada bastante relevância à família e ao ambiente com o programa eco-escolas e às parcerias com a comunidade geral.

## **Parte II - Caracterização dos grupos de crianças da Prática de Ensino Supervisionada (PES)**

Ao longo de toda a PES em ambas as valências houve um conhecimento gradual das crianças, porque é através do contacto com as crianças e das relações que se vão criando que as vamos conhecendo e às suas competências e necessidades.

Para caracterizar os grupos utilizei o Child Observation Record (COR) que é um documento de avaliação onde a equipa, com base nas observações feitas diariamente das crianças que são registadas nos diários de professor consegue identificar as competências das crianças dentro das várias áreas que constituem as experiências-chave propostas pelo modelo High Scope. As experiências-chave “descrevem aquilo que as crianças fazem, como percebem o mundo, e os tipos de experiências que são importantes para o seu desenvolvimento” (Hohmann e Weikart, 1997, p. 454) Exemplo de uma experiência chave é a noção do espaço quando a criança enche e esvazia copos com areia.

No grupo de creche e jardim-de-infância vou fazer uma caracterização geral do grupo e referir competências específicas de algumas crianças. A caracterização de um grupo inclui para além das suas competências nas experiências chave, o contexto familiar, bem como a própria estrutura do grupo, e ainda a equipa educativa que está com as crianças.

### **2.1 Caracterização dos grupos de crianças**

#### **2.1.1 O grupo da sala dos 2 anos - creche**

A equipa da sala de 2 anos é constituída por duas educadoras (educadora da sala – F. e educadora de apoio – M.) e uma auxiliar - L. Todos os elementos desta equipa pertencem ao quadro de pessoal da instituição e desenvolvem trabalho em conjunto há 18 anos. O grupo é composto por 17 crianças, sendo 7 raparigas e 10 rapazes com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses à data de início do ano lectivo.

Relativamente ao contexto familiar das crianças a maior parte das crianças vive com ambos os pais, apenas 3 delas têm os pais separados e dividem o poder paternal e uma vive também com uma tia e avó. Das 17 crianças que a sala tem, 11 têm irmãos, sendo um irmão por criança. O facto de ter irmãos é importante uma vez que as crianças aprendem com os irmãos várias competências sociais.

No que se refere ao emprego dos pais, apenas uma mãe de momento está desempregada, uma é doméstica e todos os restantes trabalham. Ao nível das habilitações académicas, a maioria possui habilitações ao nível do ensino superior. Assim há uma estabilidade económica na vida das famílias das crianças desta sala e também de destacar um grau académico elevado o que se reflecte nas experiências proporcionadas às crianças e conseqüentemente nas suas competências.

As crianças participam em actividades extra-curriculares: a adaptação ao meio aquático é frequentada por 10 crianças, e a expressão motora, que se realiza à segunda-feira por 12 crianças. As crianças que não frequentam estas actividades ficam na sala com a auxiliar, desta forma a igualdade de oportunidades ainda é um ponto de reflexão, porque este tipo de actividades são pagos à parte o que não permite a participação de todos e em todas as actividades.

Das 17 crianças que constituem o grupo 12 já estavam no grupo no ano lectivo anterior, 3 transitaram da sala de berçário e 2 frequentam pela primeira vez o CAIE. Isto leva a que existissem crianças ainda em adaptação a meio da intervenção (+/- Março). Assim a planificação individualizada para estas crianças era fulcral para que se sentissem seguras e também para conseguirem criar mais relações entre a equipa e o restante grupo. Uma criança que ainda necessitava deste apoio era o M. e a minha acção com ele era essencialmente com uma observação atenta e intervenção directa, sendo a brincadeira, e os momentos de higiene e alimentação oportunidades de aproximação com diálogo e afecto com esta criança.

De uma forma geral, as crianças na sua totalidade são interessadas, participam nas actividades propostas e mostram empenho do decorrer do processo demonstrado pelas expressões faciais, pelos comentários e pela própria acção e postura da criança.

A família destas crianças mostra-se interessada em participar activamente na educação dos filhos indo sempre às reuniões de pais, interessam-se em saber as aprendizagens das crianças, em ajudar a educadora na realização de actividades trazendo frequentemente material para a sala. Quero com isto dizer, que o envolvimento dos pais é visível e consciente na sala com a equipa.

### Competências das crianças segundo as experiências chave:

#### **- Sentido de si próprio:**

A maioria das crianças utilizam expressões de saudação como: “olá, bom dia”, e são também afectuosas comigo dando beijos, abraços e querendo colo.

As crianças já têm as rotinas apreendidas por exemplo nos momentos de arrumar, no momento da reunião entre outros. Relativamente à autonomia nas rotinas na PES I que na alimentação a maioria das crianças come sozinha, apenas algumas precisam de ser ajudadas por um dos adultos, como o M. e o D.. Durante a PES II estas crianças começaram a ser mais autónomas sendo ainda necessário, por vezes alguma ajuda apenas ao M.

Ao nível da higiene, a maioria das crianças usa a sanita e bacio para as necessidades fisiológicas. Na PES I o R. usava fralda na sesta e a C. utilizava o dia todo. Na PES II a C. só já usava na sesta. Relativamente à lavagem dos dentes todos eles se mostram autónomos, o adulto coloca a água no copo e pasta na escova e eles esfregam os dentes. A lavagem das mãos e a boca também acontece de forma autónoma, contudo os adultos finalizam de modo a ficarem bem limpas.

Nas propostas dos adultos as crianças cooperam umas com as outras, sabem escutar e esperar pela sua vez para falar.

A partilha de materiais na PES I era por vezes complicado para as crianças, porque quando viam um menino com determinado objecto também o queriam, apesar de não existir falta de material na sala. Com a minha intervenção na PES II fui criando com as crianças uma relação de respeito pelo material e também pelos interesses das outras crianças, havendo momentos de brincadeira individual e partilhada com o mesmo objecto.

As crianças no final da PES I mostravam-se todas integradas à excepção do M. e por vezes certos comportamentos do D. e da C. faziam crer que estavam ainda distantes do grupo.

Expressar iniciativa era já uma competência de algumas das crianças, dizendo nomeadamente que queriam ser elas a fazer alguma coisa, ou colocavam o braço no ar.

A maior parte das crianças consegue fazer as coisas por si própria.

### **- Relações Sociais:**

A maior parte das crianças estabelece relações com os adultos e com os pares com facilidade, sendo que também é visível a expressão de emoções pelos adultos e pares, bem como o demonstrar de empatia pelos gostos dos outros, tal como o A. fez quando disse que o pai gostava de instrumentos musicais.

O M. é uma criança que necessitou de mais tempo para estabelecer relações com os pares e adultos da sala, uma vez que estava em adaptação e tem um temperamento diferente, necessitando de mais atenção. Eu e o M. tentámos criar uma relação partindo dos interesses dele e através da brincadeira.

### **- Representação criativa:**

Neste grupo é visível o gosto transversal a todas as crianças pela área da casa onde representam papéis. Na brincadeira na área da casa as crianças vivem experiências semelhantes com as vivenciadas no quotidiano, imitando a confecção das refeições, tratam dos bonecos como bebés, brincam aos médicos com um estojo existente.

Este grupo tem destreza em atribuir uma função diferente ao material como as caixas de cartão para sapatos, os tachos para raquetes e a maraca para microfone.

Relativamente à pintura com tintas a maior parte das crianças demonstra gosto pela exploração deste material. As crianças encontram-se ainda na fase da garatuja e exploração livre dos materiais. Na elaboração do cartão de Natal foi notório o interesse pela exploração de paus de giz e a sua exploração diversificada; na prenda do pai conseguiam rasgar o papel (A. e M.). A técnica do berlinde adequou-se a este grupo e o M. e a M. conseguiam manipular a caixa de forma a pintar com o berlinde. A carimbagem no tecido também foi intensa pelo G. que interiorizou com muita facilidade tal como os colegas a forma como se carimbava acabando por alguma crianças fazerem carimbagem com as mãos também no tecido.

Nas construções as crianças gostam de empilhar uns círculos em plástico existentes na sala. As crianças gostam bastante de manusear a areia quando vão à horta e após ser introduzida a caixa de areia na sala esta era uma escolha constante por várias crianças, onde manuseavam pás, ancinhos e tampas de diferentes cores e formas.

Responder e identificar fotografias foi um aspecto identificado nas suas competências aquando a colocação do placard com as fotografias das famílias na parede ao nível deles, uma vez que se tornou tema de conversa o nome dos familiares e os graus de parentesco.

### **- Movimento:**

As crianças demonstram ter a noção do esquema corporal, sabendo enumerar as diferentes partes do corpo. Durante as actividades e em explorações livres as crianças mostram já ter adquirido noções de orientação: cima, baixo, dentro, fora, longe e perto.

A maior parte das crianças apresenta destreza nos movimentos corporais como saltar a pés juntos, correr e também em manipular objectos, nomeadamente a motricidade fina com o agarrar do pincel ou lápis (A.), enfiar peças num cordel (R.).

No que se refere a movimento repetidos faz parte das competências destas crianças também por exemplo na canção da manhã quando se toda o instrumento ou quando se bate as palmas.

O R. e a L. demonstram bastante destreza nos movimentos dentro de água na aula extracurricular de adaptação ao meio aquático.

### **- Música:**

A canção do Bom Dia fez com que as crianças conseguissem fazer o seguimento do ritmo da música sendo que os outros por vezes acompanham com palmas ou batidas nas pernas e outros com os instrumentos explorando-os também de forma espontânea.

As crianças demonstraram-se ao longo do estágio receptivas a novas músicas aprendendo-as com facilidade. Estão também habituadas a ouvir diferentes géneros de música e esta é uma prática comum na sala de que eles gostam.

O A. demonstra muita apetência para a música, sendo o pai músico o que influencia o gosto por esta área. Esta criança consegue criar ritmos, falando igualmente de vários instrumentos e por vezes levava para a sala instrumentos dele para mostrar aos colegas.

A L. é uma criança que dança com muita facilidade. A M. e o G. mostram também competências no que se refere ao tocar os instrumentos.

### **- Comunicação e linguagem:**

Na PES I a maior parte das crianças dominavam a linguagem oral, sendo que exprimiam o que sentiam, planificavam o tempo de escolhas livres. Nesta área, na PES I a C., o M. e o D. ainda se inibiam um pouco, principalmente em momentos de grande grupo. Contudo ao longo do estágio e na PES II houve alterações e evoluções e o D. começou a exprimir verbalmente alguns dos locais para onde queria ir, o Manuel também muitas das vezes apontando e a C. continuava reservada nestes momentos de

grande grupo, contudo individualmente e em pequenos grupos num contexto de brincadeira falava mais.

Estava presente o interesse das crianças e envolvimento no momento em que era explorada uma história e elas demonstravam interesse em ver livros e inventavam histórias apenas com as imagens dos livros nos momentos de brincadeira entre elas.

O momento das histórias tinha muita participação das crianças e as crianças que participavam mais em grande grupo eram: o R., o G., a S. , o F. e o D. . O G. consegue comunicar verbalmente com muita facilidade expondo acontecimentos e o que quer fazer ou fez.

Há diferenças entre crianças nesta área sendo que umas falam menos por personalidade (M. , D. , C. ) e outras que falam mais (M. , L. , G. , J. , G. , R. ) e até já constroem frases completas e com um léxico diversificado.

#### **- Explorar objectos:**

A maior parte do grupo adere muito bem à exploração de objectos, sendo que quando são novos na sala não mostram receio e querem descobri-los manuseando, nomeadamente cheirando (barro) mandando ao ar, sentindo com o corpo (esferovite) verificando as suas diferentes potencialidades (giz) fazendo conjuntos com peças iguais (duas maracas – G. ). A exploração da areia era uma constante.

#### **- Noção precoce da quantidade e de número:**

Os materiais na sala estão divididos segundo uma classificação de acordo com as características, cor, forma e funções e este conceito de classificação está bem consolidado pelo grupo no geral e é demonstrado quando arrumam os materiais, por exemplo na organização do móvel.

Algumas crianças demonstram já noções de classificação em jogos como a separação criando conjuntos com cores iguais (M. e S.), bem como correspondência termo a termo na contagem de objectos (M.) e ainda o encaixe de formas geométricas (L.).

O António num jogo com peças de diferentes tamanhos conseguia ordenar pelo tamanho desenvolvendo a seriação.

### **- Espaço:**

As crianças sabem o trajecto até à horta e também se conseguem situar dentro do colégio e têm a noção espacial que o posto da polícia é perto da horta e que a biblioteca é perto da horta mais o museu.

As crianças têm noções de cheio e vazio que tiveram oportunidade de experimentar com a areia e também na arrumação dos materiais era falado que a caixa estava vazia e que iam encher.

### **- Tempo:**

As crianças sabem a sucessão dos acontecimentos ao longo do dia, ou seja, já interiorizaram a rotina sabendo o que vai acontecer depois e antes o que lhes permite a criação de um ambiente calmo e sem surpresas.

Os meninos têm igualmente competências ligadas ao “depressa” e “rápido” por exemplo em exercícios de movimento de bater as palmas rápido ou depressa, cantar rápido ou depressa.

## **2.1.2 O grupo da sala dos 4 anos - Jardim-de-infância**

A equipa educativa da sala de 4 anos é constituída por uma educadora – C. e uma auxiliar – C. . Todos os elementos desta equipa pertencem ao quadro de pessoal da instituição e desenvolvem trabalho em conjunto há 9 anos. Houve apenas uma interrupção quando, por motivos de gravidez, a educadora esteve ausente 13 meses.

Relativamente ao contexto familiar das crianças, todas elas vivem com os pais, apenas uma criança tem os pais divorciados, contudo partilham o poder paternal. Na PES I o grupo era composto por 16 crianças e entre elas apenas 4 eram filhas únicas.

Quanto ao tempo de permanência na instituição algumas destas crianças estão na instituição desde a sala do berçário. Depois o grupo foi aumentando na sala dos 18 meses e na sala dos 2 anos, sendo que na sala dos 3 anos uma criança saiu. De momento na sala dos 4 anos receberam a C. e o D. . Já conhecia o D. , porque estava na sala do Externato Infanta Dona Maria quando fiz a IPP Jardim de Infância. O facto de já o conhecer foi positivo para os dois, para mim porque já o conhecia e para ele estando em fase de adaptação é positivo conhecer alguém na sala, neste caso eu, apesar dele ter um primo também no CAIE.

Entendo assim que o grupo se tem modificado ao longo dos tempos havendo entrada de mais crianças e assim também fases diferentes de adaptação.



Gráfico 1 – Distribuição das crianças por género

Segundo o gráfico 1 existem mais meninas do que meninos o que de certa forma reflecte a dinâmica de grupo e influencia os gostos do grupo. Exemplo disso é que nunca tinha visto tantos meninos na área da casa a brincar. Este facto pode significar uma mudança a nível cultural e de mentalidades, havendo uma diminuição das brincadeiras com estereótipos de género, mas pode ser apenas resultado da dinâmica do próprio grupo. Quero com isto dizer, que é um factor positivo eles fazerem brincadeira de faz de conta na área da cozinha, das limpezas o que por vezes era visto como algo que não era destinado ao sexo masculino, mas cada vez mais as mentalidades vão abrindo e estes tabus deixam de ser valorizados e tidos em conta.

A organização dos materiais no espaço pode fazer toda a diferença na forma como entendemos a educação e os conceitos de género, quero com isto dizer, que temos de ter em atenção as áreas que criamos e os materiais que colocamos em cada uma, bem como possíveis imagens com tarefas e profissões estereotipadas, porque desta forma vamos limitar havendo uma distinção de género.<sup>2</sup> Por exemplo na área da casa, da sala de jardim de infância havia um cartão a identificar a área com uma fotografia onde rapazes e raparigas brincavam no mesmo espaço, quero com isto dizer, que houve uma preocupação em não colocar uma fotografia só com raparigas na casa e só rapazes na garagem.

Outro aspecto é o diálogo destas questões de género, porque esta é uma forma benéfica para a abordagem do tema, ou seja, pode haver uma conversa que surge no momento e através da troca de ideias existe uma aprendizagem activa de todos. Por vezes estas conversas surgem em momentos de reunião, tal como aconteceu uma vez em estágio no tempo de rever onde a E. tinha feito recortes de uma revista de moda e colado numa folha branca e quando mostrou o que tinha feito o F. disse que era feio e eu perguntei-lhe porquê e ele disse que eram só coisas de moda e que gostava de caça. Este

<sup>2</sup> Guião da educação. Género e cidadania, Pré-Escolar. Acedido em 31/08/2011, em <http://www.cig.gov.pt/guiaoeducacao/preescolar/>

foi um momento onde estava patente a diferença de género, mas rapidamente lhe disse que nem todos gostamos do mesmo.

É necessário ter em conta que é na educação pré-escolar que a criança se vai construindo, bem como a sua individualidade assim as experiências vividas vão ser fulcrais para aprender a desconstruir estereótipos das questões de género.<sup>3</sup>

Ao longo das intervenções quer da PES I ou da PES II e através das observações entendi que as crianças necessitam muito de exploração e por isso a minha atitude na PES II ter ido ao encontro do que eles queriam e dar-lhes voz numa perspectiva de aprendizagem activa.

Na PES I identifiquei na caracterização das crianças que estas se mostravam interessadas com temas relacionados com a natureza, uma vez que têm uma horta, o que na PES II não foi tão visível e entendi que necessitavam de explorar e conhecer mais as diferentes áreas da sala e por sua vez enriquecê-las.

De uma forma geral, as crianças são interessadas e participam nas propostas dos adultos com empenho.

Na PES I o interesse pela área da casa é visível nas escolhas deles quando se planificava a manhã, contudo como queriam ir sempre todos para esta área comecei a falar nas diferentes áreas que a sala tinha e a partir daí escolhiam áreas como o computador, o desenho, os jogos de mesa e as construções. Ao longo da PES II houve uma evolução significativa neste âmbito, ou seja, na escolha do que querem fazer, conseguindo no final do estágio nomear tudo o que a sala oferece, e fazer escolhas diferenciadas todos os dias, tendo também mais uma área - a área da música.

É também visível mais autonomia da parte das crianças em mudar de área durante a manhã e na preparação dos materiais por exemplo para o desenho, pintura, momento da higiene. Na PES II quando eu estava a organizar o grupo na casa de banho eram eles que colocavam a pasta sozinhos e enchiam o copo com água e se necessário ajudavam-se uns aos outros, havendo cooperação entre as crianças da sala dos 4 e também entre as crianças da sala dos 4 e 5 anos. Todos controlam os esfíncteres sendo apenas necessário o adulto limpá-los.

No que concerne à autonomia de vestir e despir posso dizer que são autónomas quando vão à casa de banho e na sesta, bem como na natação.

---

<sup>3</sup> Guião da educação. Género e cidadania, Pré-Escolar. Acedido em 31/08/2011, em <http://www.cig.gov.pt/guiaoeducacao/preescolar/>

## Competências das crianças segundo as experiências chave:

### **- Representação Criativa:**

As crianças mostram bastante interesse pela dramatização, encenando diferentes papéis na área da casa. Neste grupo não há separação por géneros nas brincadeiras e os rapazes também gostam muito de brincar nesta área.

Na PES I era muito frequente as crianças dramatizarem na área da casa cenas da vida quotidiana das famílias onde também introduziam animais domésticos (gatos) e na PES II foi construída uma bandulete com orelhas para melhor caracterizarem as personagens animais. Este aspecto das personagens foi melhorando ao longo do estágio e as crianças já conseguiam encontrar objectos para caracterizarem a sua personagem como a mãe andar de mala e de vestido com saltos altos. Outro aspecto que enriqueceu a área da expressão dramática foi a elaboração de notas, porque a E. as desenhou em papel para a caixa registadora da mercearia. Na PES II havia por parte do F. e A. o interesse em representar touradas. Estas crianças criam situações onde atribuem múltiplos significados aos objectos.

As crianças demonstram relacionar fotografias a situações reais quando eram feitos os registos das saídas e conseguiam identificar os diferentes espaços e acções. As crianças pelas imagens da capa de um livro já conseguiam identificar qual era a história. Nos momentos de culinária era também fácil para as crianças através do toque, do cheiro e da visualização identificar os ingredientes.

Relativamente à construção com materiais, pintura e desenho as crianças exploram espontaneamente. Todas conseguem representar a figura humana através do desenho/pintura com lápis, canetas, pincel, contudo o D. e o A. têm ainda dificuldade neste tipo de representação. Mas é de realçar que ao longo da PES II foi visível uma grande evolução tendo estes dois meninos iniciado a figura humana onde já representam as pernas e a cabeça.

As crianças fazem frequentemente recorte de revistas e colagem, sendo que a M. iniciava muitas vezes por iniciativa própria esta técnica. O V. na PES I tinha algumas dificuldades em agarrar a tesoura e fazer o movimento da mão para o recorte, contudo no final da PES II já apresentava melhorias na técnica do recorte.

A I. consegue manusear a plasticina de forma elaborada fazendo diversas vezes bolos com velas, e bonecas. Ao nível do desenho é também uma criança que consegue representar com facilidade o que pretende fazendo bonecos, bolos de aniversário, lagartas, gatos entre outros. O manuseamento da plasticina também foi importante para

estas crianças, porque construíram apenas com as mãos e entenderam que conseguiam fazer sem os moldes e isso foi gratificante e houve uma evolução positiva nas construções.

A maioria das crianças na PES II demonstrou uma evolução ao nível da criatividade e conseguiam utilizar os materiais de expressão plástica com técnicas diferentes das que habitualmente faziam, nomeadamente na pintura com diferentes materiais (giz, blocos lógicos, folhas com formas geométricas, cartolinas pretas) as construções também se verificaram mais elaboradas (mota com blocos lógicos, torres paralelas com legos). As crianças utilizaram também cascas de ovo e fizeram pasta de papel para os efeitos de Natal com facilidade.

### **- Linguagem e Literacia:**

Relativamente à linguagem oral, todas as crianças são capazes de manter um diálogo e partilham as suas vivências oralmente onde inserem verbos conjugados e adjetivos. Nestas conversas utilizam naturalmente frases simples de diversos tipos, afirmativa, negativa, interrogativa e exclamativa.

Ao longo da PES II consegui identificar as crianças do grupo que verbalizam e comunicam mais frequentemente em grande grupo são: a A. C. , a E., o F., o V., o J. M. e a M., sendo que as que demonstram mais inibição, nomeadamente em grande grupo são: a I., a M., a L.(apesar de ter havido uma grande evolução) e o D..

Todas as crianças conseguem falar de experiências de significado pessoal e no início da manhã quando estávamos sentados nas almofadas as conversas fluíam sobre novidades. A maioria das crianças consegue descrever acontecimentos, inclusive das saídas onde a voz delas era a base dos registos escritos, tendo como base fotografias do que aconteceu.

Este grupo de crianças gosta de ouvir histórias contadas de formas diferentes e entusiasma-se muito quando a animação é diversificada (livro, tapetes de histórias, computador). É de referir também que participavam bastante na exploração das histórias, conseguindo por sua vez criar histórias a partir de livros apenas com ilustrações, onde mostravam descrever as ilustrações, mas também uma componente criativa. Algumas crianças conseguem ainda fazer relações entre nomes, personagens entre as histórias e acontecimentos.

Algumas crianças também contavam histórias uns aos outros, no momento do acolhimento e após o almoço. As crianças gostam de ouvir também rimas, lenga-lengas,

anedotas, adivinhas, provérbios e sabem que existem diferentes tipos de livros inclusive de cozinha, de animais entre outros.

Todas as crianças sabem folhear um livro e conhecem o sentido da leitura passando nomeadamente com o dedo no texto como se lessem da esquerda para a direita e depois voltam à linha de baixo e fazem o mesmo movimento.

A maioria das crianças sabe as letras todas do alfabeto papagueando-o por vezes em brincadeiras, sendo que algumas delas já conseguem escrever o nome sozinhas, e outras fazem-no ainda com o suporte do cartão com o nome. Todas conseguem identificar letras iguais/ diferentes e distinguem letras de números.

Algumas crianças demonstram ter já uma consciência fonológica avançada nomeadamente o V. e a A. C. conseguindo designadamente soletrar as letras do nome.

A E., o D. e o V. demonstraram ter conhecimentos sobre a existências de outras línguas como o Francês, o espanhol e o inglês respectivamente. A E. fala ainda fluentemente Francês e conhece alguns temas em mirandês, uma vez que em casa também se fala.

O contacto com o código escrito é natural dentro desta sala uma vez que tudo se encontra etiquetado com o nome para as crianças contactarem com as letras e começar a associar a palavra ao objecto ou local.

#### **- Iniciativa e relações interpessoais:**

Na PES I verifiquei que de forma geral as crianças têm respeito umas pelas outras, sendo por vezes complicado esperar pela sua vez de falar em grande grupo, o que na PES II evoluiu devido a existência de uma organização na participação das crianças ou pela ordem em que estavam sentadas ou pela entregar de uma peça e quem tivesse a peça na mão falava.

De modo autónomo as crianças arrumam os materiais na sala quando terminam a a brincadeira/jogo, pintura etc. Todos recipientes de arrumação estão devidamente etiquetados para criar esta autonomia na arrumação. As crianças na PES I eram menos autónomas no momento de iniciar por exemplo um desenho, sendo o adulto que fornecia os materiais e na PES II com o meu apoio as crianças iam cada vez mais vezes buscar a folha, e os materiais que necessitava e no final arrumava.

O grupo mostra-se sempre disposto a aprender e interessadas em conhecer e saber mais sobre o mundo que os rodeia, colocando questões como, “isto é o quê?”, “o que faz?”, “para que serve?”, “porquê?”, etc.

É bastante comum, as crianças utilizarem expressões de saudação como o “bom dia” quando chega alguém à sala. As expressões de agradecimento também são frequentes como o “obrigado”, “se faz favor”, “com licença”.

Com o tempo e com o meu incentivo para as escolhas do tempo de planear as crianças começaram a desenvolver cada vez mais a expressar escolhas, planos e decisões.

Por vezes na brincadeira acontecem problemas, sendo que alguns são resolvidos apenas entre as crianças e outros o adulto tinha ainda uma função de moderador no sentido de acalmar e dar sugestões de resolução, mas depois afastava-se e as crianças resolviam por elas as questões, como aconteceu na pintura do fantocheiro em que duas crianças queriam pintar ambas o sol e cada uma puxava o copo da tinta amarela e após a minha intervenção elas decidiram pintar em conjunto o sol.

Algumas crianças conseguem exprimir sentimentos através de palavras como a “tinha saudades tuas”, “gosto de ti”, “estou zangado”, sendo que a maioria é exteriorizado por comportamentos de carinho.

#### **- Movimento:**

O grupo já adquiriu algumas habilidades motoras fundamentais como trepar, correr, deslizar, saltar a pés juntos, posturas de equilíbrio, rebolar, entre outras. Pode observar estas competências no pátio exterior quando brincam livremente, através dos jogos de animação dos recreios e também na sessão de físico motora, bem como na aula de natação.

Algumas crianças criam circuitos com os pneus no tempo de recreio e depois fazem exercicios como passar de uns para os outros de diferentes formas: pés paralelos na lateral do pneu, um pé de cada vez ao centro, na união dos pneus, fazem pontes e rastejem dentro deles entre outros, ou seja, está implícito a criatividade no movimento.

As crianças deste grupo conseguem mover-se de forma locomotora sendo que alguns delas conseguem correr com velocidade elevada e há também algumas que consegue saltar para um determinado ponto afastado.

O transporte de objectos também é fácil para a maioria destas crianças o que se verifica com bolas e também com os pneus existentes no quintal. O movimento segundo directrizes também acontecia com frequência quando propunha um jogo de movimento, as crianças facilmente o entendiam e desenvolviam sozinhas. O descrever

movimentos também acontecia quando queriam explicar uns aos outros um jogo, ou como fazer determinado movimento com os pneus.

Na sessão de físico motora que planifiquei na PES I foi também visível a capacidade de relaxar quando lhes é solicitado.

Estas crianças têm consciência do seu corpo e sabem enumerar correctamente as diferentes partes do corpo, bem como já adquiram noções de orientação: cima, baixo, dentro, fora, esquerda, direita, perto, longe, etc.

#### **- Música:**

Na PES I a área da música não existia na sala, havendo apenas uma caixa com instrumentos musicais, porém não estava ao alcance das crianças e assim não tinham a possibilidade de os explorarem quando queriam. Na PES I as crianças mostraram-se bastante receptivas a esta área sendo que numa das intervenções tive oportunidade de os ver em contacto com os instrumentos e eles mostravam interesse e mostraram saber o nome da maioria dos instrumentos musicais e ainda mostraram saber como se tocam. Algumas crianças tentam criar melodias em pequenos grupos na exploração de instrumentos musicais.

As crianças têm uma professora de música que vai à sala uma vez por semana e exploram instrumentos e aprendem canções que por vezes também cantam na sala. Na PES I a educadora também cantava com as crianças.

Na PES II surgiu o projecto da área da música e foi visível competências no movimento ao som da música, apesar de só alguns de moverem com o ritmo da mesma. As crianças exploram sons dos instrumentos e conseguem identificar nomeadamente músicas infantis a partir da audição da melodia de uma música.

As crianças na sua maioria gostam de cantar, tendo a A. C. uma apetência específica para esta área, decorando várias músicas e gostando de fado. Algumas crianças faziam relações entre as músicas e determinados acontecimentos como a música dos casamentos e de cowboys.

#### **- Classificação:**

As crianças de uma forma geral conseguem explorar e descrever semelhanças, diferenças e atributos de objectos. No jogo dos padrões mostraram saber distinguir formas, nomeadamente a L.. No que concerne ao agrupar os objectos segundo características as crianças fazem-no no tempo de arrumar.

Esta classificação foi também conseguida pelos meninos do projecto da música quando dividiram os instrumentos pelas suas características no suporte de organização e também quando fizeram o cartaz com os diferentes materiais de que eram construídos: peles, madeira e metal.

As crianças conseguem fazer conjuntos segundo a forma, tamanho e a cor e segundo as três características ao mesmo tempo com os blocos lógicos.

Algumas crianças conseguem discriminar as formas geométricas e criar um quadrado através de dois triângulos.

#### **- Seriação:**

Como não havia jogos relacionados com os padrões na PES I propus a construção de um colar com um padrão criado pelas crianças e na PES II introduzi um jogo com diversos padrões com formas geométricas.

As crianças conseguiam fazer correctamente um jogo de padrões com formas geométricas, sendo que numa fase inicial com o meu apoio e depois sozinhas. Assim estavam a colocar uma forma após a outra de acordo com um padrão.

#### **- Número:**

Em cada área da sala foi colocado um cartão com o nº de crianças que poderia estar em cada área, sendo desenhado a figura humana e escrito o algarismo.

As crianças mostravam alguma dificuldade na contagem e por isso introduzi jogos ligados à matemática (Subtizing, moldura de dez com duas vertentes: contagem e representação gráfica), bem como uma barra numérica construída por eles com a representação da quantidade do número e o grafismo do algarismo.

Por vezes quando fazemos saídas ou no momento de reunião da manhã pergunto aos meninos se já estamos todos e eles olham em seu redor e conseguem dizer se estão todos ou se faltam alguns nomeando os nomes.

A criação de uma barra numérica com as quantidades representadas também se tornou importante.

**- Espaço:**

As crianças mostram-se despertas para conceitos como dentro/fora, cheio/vazio, mais/menos, longe/perto, cima/baixo.

No que se refere ao encher e despejar com água com corante foi realizada um jogo onde as crianças o faziam com grande entusiasmo e ainda mostraram compreender o objectivo do jogo e as crianças conseguiam facilmente fazer esta leitura com os garrafões ao lado uns dos outros e fazendo a comparação.

O Diogo mostrou na pintura com os blocos lógicos conseguir distinguir distâncias com o tamanho colocando o que está longe pequeno e o que está perto grande, mostrando assim noções espaciais.

**- Tempo:**

Nem todas as crianças sabem a sucessão dos dias da semana e por isso o preenchimento através da pintura dos fins de semana no quadro das presenças e a conversa diária sobre os dias da semana veio culmar esta dificuldade.

## Parte III - Concepção da acção educativa

### 3.1 Breve enquadramento legal da Creche e da Educação Pré-escolar

A educação infantil em Portugal está dividida em duas fases: a primeira infância dos 0 aos 2 anos (assegurada por creches e amas) e a segunda infância dos 3 aos 6 anos (assegurada por jardins de infância).

As creches e amas são tidas como resposta social com ausência de intenção educativa é “resposta social, desenvolvida em equipamento, de natureza sócio-educativa, para acolher crianças até aos três anos de idade, durante o período diário correspondente ao impedimento dos pais ou da pessoa que tenha a sua guarda de facto, vocacionado para o apoio à criança e à família”<sup>4</sup>

A lei-quadro, artigo 2º define “a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família”, logo é composta por uma resposta social e uma intervenção educativa,”com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”<sup>5</sup>

Em Portugal a educação em creche é assegurada pelas instituições oficiais do Ministério do Trabalho e Segurança Social, pelas Instituições Particulares de Solidariedade Social e por Privados com fins lucrativos. A educação em jardim-de-infância apoiada pelas instituições oficiais ME, oficiais MTSS, e IPSS e privados com fins lucrativos. Para além destas respostas existe ainda a educação itinerante, centros de animação infantil comunitária e centros de acolhimento.

### 3.2 Fundamentos da acção educativa da equipa na educação de infância

A acção educativa tem sempre uma componente teórica que fundamenta a nossa acção como educadores, ou seja, os princípios pelos quais nos regemos e os valores que defendemos para uma prática de qualidade com as crianças, bem como a forma como vemos as crianças no processo de aprendizagem. Assim foram criados diversos modelos pedagógicos, que de acordo com a postura da equipa educativa são implementados.

Alguns dos modelos de renome actualmente são: o Movimento da Escola Moderna (MEM), a pedagogia de Reggio Emilia e o High Scope. O MEM surgiu em

---

<sup>4</sup> Despacho Normativo n.º 99/89, de 11 de Setembro.

<sup>5</sup> Portugal, Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro de 1997, Lei de Bases do Sistema Educativo, consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, Diário da República.

Portugal e assenta nos seguintes princípios filosóficos: a educação democrática institui-se em conselho de cooperação, a informação é partilhada por circuitos de comunicação, as práticas escolares dão sentido às aprendizagens e os alunos intervêm nos diferentes projectos como fonte de conhecimento. (Cofones, Jordão, Augusto, Pessanha, 2011)

Reggio Emília nasceu em Itália e tem como base uma pedagogia das relações (pais, educadores, crianças) e assenta numa perspectiva construtivista, o espaço é muito importante e definido como educador, onde se pratica esta pedagogia existe sempre uma sala central (Piazza) com várias áreas onde se destaca o ateliê. É dada muita importância às artes, existe ainda uma intenção especial para o espaço da cozinha onde as crianças participam, há uma pedagogia de escuta, trabalho de projecto e ainda participação activa na comunidade são os principais fundamentos. (Espada e Neves, 2011)

O High Scope foi fundado nos Estados Unidos da América e define a acção directa sobre os objectos como essencial para haver uma aprendizagem activa das crianças na construção do seu conhecimento, é dada importância também à reflexão sobre as acções, desenvolve-se uma motivação intrínseca, invenção e produção, bem como a resolução de conflitos. Este modelo, tal como referido anteriormente é o que o CAIE definiu na sua acção educativa e por isso vou abordá-lo de forma mais aprofundada. (Hohmann e Weikart, 1997)

### **3.2.10 Modelo Curricular High Scope**

Para contextualizar o modelo vou referir alguns tópicos fundamentais do seu aparecimento. Este modelo surge nos E. U.A para ajudar crianças em risco de bairros pobres, uma vez que o nível de insucesso escolar no ensino secundário era grave e neste sentido uma equipa educativa decidiu dar resposta começando por criar a intervenção precoce junto de crianças pequenas com vista ao sucesso escolar.

De acordo com Formozinho, Lino e Niza (2007) o modelo passou por várias fases sendo a 1ª fase caracterizada como educação compensatória, a 2ª fase: tarefas Piagetiana/tarefas de aceleração, a 3ª fase: experiências chave: da aceleração à construção, a 4ª fase: a criança como motor da aprendizagem no diálogo.

No início, a componente teórica era apoiada pelas teorias de Jean Piaget com base numa teoria desenvolvimentista cognitiva e em John Dewey na educação progressiva. Desta forma o modelo assenta num paradigma desenvolvimentista. Quero com isto dizer que Jean Piaget defendia que “o desenvolvimento humano ocorre de forma gradual através de uma série de estádios ordenados e sequenciais.” (Hohmann e

Weikart, 1997, p.21) A visão progressiva da aprendizagem é uma “mudança activa dos padrões de pensamento provocada pela vivencia concreta da experiência de resolução de problemas”. (Hohmann e Weikart, 1997, p.21 citado por Kohlberg e Mayer, 1972, p. 454) No CAIE está patente na distribuição das crianças pelas salas em idades, ou seja, as salas são homogéneas.

Ao longo do tempo os educadores sentiam a necessidade de integrar a teoria e a prática na sala e por isso foram fazendo investigação paralela. Já no início o tempo central do dia era o processo de planear-fazer-rever e havia também uma forte componente parental, porque a comunicação com as famílias sobre educação de crianças era importante para conhecer os interesses e necessidades destas mesmas famílias e crianças.

Este modelo curricular tem como foco principal a aprendizagem pela acção sendo que existem quatro tópicos essenciais para que seja possível a sua concretização: a interacção adulto-criança, o ambiente de aprendizagem, a rotina diária e a avaliação. A *aprendizagem pela acção* tem como ponto de partida a iniciativa pessoal da criança. Quero com isto dizer que as crianças vivem as experiências directamente e de forma imediata de onde retiram significado através da acção e reflexão, ou seja, constroem o seu próprio conhecimento e são activas no seu desenvolvimento. Ao realizar as suas intenções as crianças envolvem-se em experiências chave, estas são diferentes em creche e jardim-de-infância, mas têm como base as diferentes áreas do conhecimento.

Esta componente está presente na rotina planear-fazer-rever, porque são as crianças que escolhem o que querem fazer e ao viverem estas experiências estão a aprender com elas.

Esta aprendizagem pela acção depende da *interacção adulto-criança*. Esta interacção baseia-se num clima saudável onde o adulto apoia, brincar, ouve, fala com as crianças. Nesta relação o adulto põe em prática estratégias de interacção positivas onde existe um controlo partilhado com as crianças e centrando a sua prática nas competências delas, onde estabelece relações verdadeiras e apoia os seus conflitos.

No tempo de fazer, em ambas as valências brincava com as crianças e eram elas que guiavam as brincadeiras por exemplo na área da casa na sala dos 4 anos quando entrei para a brincadeira elas disseram que eu era a filha. Enquanto explorava um livro com uma criança em creche ela ia falando da história e eu apenas apoiava e assim estava a mostrar-lhe que ela através das imagens já conseguia contar a história, ou seja, ouvia a criança e tinha em conta as suas competências.

O *ambiente de aprendizagem* tem como base um planeamento prévio por parte da equipa educativa, da estrutura e dos materiais com os quais a criança vai contactar para lhe dar oportunidade de tomada de decisões com áreas específicas de interesse.

O ambiente de ambas as salas eram ricos em materiais e estes estavam ao nível das crianças para que tivessem autonomia a quando necessários para os seus planos. Relativamente às áreas das salas, algumas foram modificadas porque se tornou necessário.

Exemplo disso foi a etiquetagem de um móvel, onde houve a separação dos materiais pelas prateleiras através de etiquetas com cor, fotografia do material e registo escrito (fantoques, instrumentos musicais, jogos e livros).

No jardim-de-infância criou-se um fantocheiro com caixa de cartão e decorado pelo grupo e fantoches construídos pelas crianças com materiais de desperdício, foi também criada a área da música com os materiais necessários e foram criados jogos de matemática e ainda letras em cartões e ficheiro de palavras.

No que se refere à *rotina diária* esta é planeada pelo adulto no sentido de apoiar a aprendizagem activa. A rotina é essencial para as crianças sentirem segurança e saberem o que vai acontecer em cada momento antes e depois, e também é lhes atribuída autonomia e controlo. Na rotina é de destacar o processo de planear-fazer-rever onde é potencializado na criança a expressão das suas intenções e a colocação em prática e no final reflectem sobre as acções.

A rotina em creche decorria já de forma mais rigorosa e as crianças mostravam saber o que acontecia ao longo do dia com bastante segurança, enquanto em jardim-de-infância esta não decorria com a mesma regularidade e quando iniciei a PES II quis tornar a rotina mais consistente e por isso iniciei o tempo de planear, fazer, rever durante a manhã onde interagia com eles nas diferentes áreas. No final do estágio as diferenças eram visíveis e havia uma melhor compreensão e exploração das áreas e materiais da sala, havendo alguma proposta da minha na parte apenas na parte da tarde ou nos momentos de animação (recreio com jogos e histórias diárias).

A *avaliação* realizada pelo modelo High Scope é feita em equipa, assim é um trabalho conjunto. Esta equipa através das observações e interacções com as crianças regista diariamente notas ilustrativas do que acontece, depois existem reuniões diárias da equipa e partilham observações, analisam e fazem planos para o dia seguinte.

O modelo High Scope tem um conjunto de instrumentos próprios para avaliar: o COR e o PIP. Sendo que o primeiro refere-se às competências das crianças nas

diferentes experiências chave e o segundo tem a ver com a avaliação o nível de implementação do modelo (ambiente educativo, das rotinas, das interações adulto-crianças e adulto-adulto) Ambos devem ser preenchidos periodicamente (+/- 3 vezes ano lectivo)

Esta avaliação acontecia diariamente com o feedback das educadoras e semanalmente com os diários de professor no sentido de planificar para as crianças e na PES I preenchi o PIP para jardim-de-infância e na PES II preenchi novamente PIP para jardim-de-infância mas também para creche e ainda o COR para ambas as valências. Ambos os instrumentos foram um modo de avaliação final e do trabalho desenvolvido e que serviu para identificar o que tenho de melhorar futuramente como profissional.

### **3.2.2 A metodologia de Trabalho de Projecto**

O modelo curricular High Scope como já referi anteriormente é o utilizado no Centro de Actividade Infantil de Évora, contudo este não apresenta nos seus fundamentos a prática da metodologia de projecto, apesar das educadoras deste colégio o utilizarem. Esta prática da metodologia de projecto pode surgir no âmbito da prática pela necessidade encontrada por educadoras e crianças, bem como pelas vantagens da sua utilização, principalmente para as aprendizagens das crianças.

Na sala de Jardim de Infância onde desenvolvi o ensino da prática supervisionada apenas tive oportunidade de observar o decorrer de parte de um projecto (“Água”) que era realizado pelo grande grupo. Este projecto da água surgiu na participação de uma série de actividades propostas pela Câmara Municipal de Évora. Assim o ponto de partida não foi o interesse das crianças, nem a procura de uma resposta a alguma problema ou interesse, mas algo externo à sala. Desta forma entendo como uma participação num projecto desenvolvido pela comunidade.

De acordo com Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998) a metodologia de projecto tem como base o ensino centrado na aprendizagem das crianças e nos seus interesses, permitindo desta forma uma articulação de diferentes áreas do saber. Assim tem como o objectivo o desenvolvimento das crianças com momentos de decisão, planeamento, realização, avaliação e comunicação.

Cada criança tem sempre o seu projecto pessoal que se prende aos seus interesses e desejo de aprender, sendo influenciado pelo meio em que vive, as suas experiências pessoais, a sua cultura entre outros aspectos. Desta forma parte das

instituições educativas ter em conta estes interesses para ampliar e diversificar as oportunidades de aprender.

Existe igualmente segundo Katz, et al (1998) um projecto profissional do educador que tem como base as concepções educativas em que assenta a sua prática, neste caso era o modelo curricular High Scope e este pretende que a criança tenha voz activa e que aprendam segundo a aprendizagem pela acção.

Segundo Katz, et al (1998) é elementar a existência de um sentido para o aparecimento dos projectos no contexto educativo das crianças, assim têm de ter como base a relação das crianças com o espaço e com os seus interesses, logo o educador não pode propor algo descabido mas contextualizado, que faça sentido para crianças pequenas.

Katz, et al (1998) defendem que é necessário as crianças explorarem primeiro os materiais disponíveis para depois conseguir exprimir o que sente, o que quer e como fez e porquê. É fundamental neste sentido dar oportunidade de exploração, sendo que o desejável é as crianças questionarem-se sobre as coisas que as rodeiam da forma mais natural possível.

Os projectos implicam uma construção progressiva e uma interacção entre pessoas, materiais e espaço. Assim para a elaboração de um projecto tem de existir uma predisposição para aprender por parte das crianças, uma vez que assim não for deixa de ser projecto e actividades propostas pelo educador numa determinada área de interesse.

Nesta metodologia de projecto Katz, et al (1998) referem que é fulcral que exista cooperação no trabalho desenvolvido, no sentido de cada criança ser fundamental para dar o seu contributo ao longo do projecto. Quero com isto dizer, que o papel de cada um faz a diferença, assim em conjunto conseguem chegar a algo mais elaborado.

Katz, et al (1998) mencionam que o educador deve alargar as oportunidades, por exemplo no contacto com a comunidade exterior à instituição, como as saídas para enriquecer o projecto.

Os mesmos autores referem que há diferença entre a pedagogia de projecto e o trabalho de projecto referindo que o primeiro tem a iniciativa da criança com base nos seus interesses e o segundo a iniciativa é do educador. Contudo a maior parte dos projectos devem abarcar ambas as pedagogias.

No lançamento do projecto e ao longo do mesmo o educador serve de moderador onde verifica o que é necessário considerar, uma vez que a curiosidade das crianças é muita de forma a haver uma estrutura que se une para criar uma continuidade

Nesta selecção de propostas o educador tem em conta o que observa das crianças, o que dizem, o que fazem e as potencialidades educativas das suas propostas, assim o poder acontece ao longo do processo.

Ao longo do percurso é basilar ir registando o que se faz, o que se aprendeu para no final poder partilhar com os outros.

Katz, et al (1998) referem que o projecto deverá envolver um grupo de crianças que está interessado, ou seja, os projectos devem ser de pequeno grupo.

De acordo com Katz, et al (1998) o tempo destinado ao projecto varia ao longo da semana e também é variável na sua globalidade. Nenhum projecto demora o mesmo tempo, porque são todos diferentes e as crianças e equipa educativa também. Também é possível haver vários projectos ao mesmo tempo na sala.

Todos os projectos são vividos em 4 fases: definição do problema; planificação e lançamento do trabalho; execução e avaliação/divulgação.

### **3.2.3 A concepção de intervenção e princípios teóricos na acção educativa na Creche e em Jardim de Infância**

Os princípios que adotei ao longo do estágio, têm a ver com o modelo High Scope, com alguns princípios postos em prática pelas educadoras cooperantes e de acordo com o que aprendi ao longo do curso relacionado com as duas valências.

A minha intervenção tem por base uma concepção da criança em que tem interesses particulares, expressa afectos e emoções e ainda que a aprendizagem deve partir da criança e dos seus interesses seguindo um ritmo próprio.

A minha prática assenta três pontos fulcrais como concepção defendidos também pela educadora de infância e autora Marília Mendonça (1994). Esta educadora de infância propõe um projecto de relação, um projecto de fazer e ainda um projecto de interacção com a comunidade. Na prática tinha objectivos a alcançar como educadora em formação, e a minha acção vai apoiar as aprendizagens das crianças.

Mendonça (1994) refere uma intervenção não directiva: como um projecto de relação e este assenta na criação de um ambiente acolhedor, uma aceitação da criança tal como ela é e respeitando-a. Para criar tudo isto é necessário uma atitude de “empatia de identificação com os valores da criança, autenticidade (...) A educadora (...) afirma-se tal e qual é” (Mendonça, 1994, p. 38) Deve então estabelecer-se com as crianças uma relação interpessoal onde somos nós próprias, mostrando sentimentos e demonstrando quem somos.

Um exemplo deste tipo de intervenção na minha prática foi o facto de na apresentação das fotografias a ambos os grupos do que se tinha passado durante o dia ou semana, que era feita no meu computador, ter em atenção de alterar a fotografia do ambiente de trabalho com fotografias minhas (namorado, amigos e familiares), o que suscitava sempre conversas sobre mim.

Mendonça (1994) define também a intervenção pela criação de projecto: um projecto de fazer, que neste âmbito não se refere exactamente à metodologia de projecto, mas ao facto de fazer o que as crianças pretendem de acordo com os interesses. Aqui a equipa observa e entende as crianças e para isso encoraja-as a fazer o que pretendem colocando à sua disposição materiais e ajudando-a a arranjar soluções, valorizando as produções de realização em vez do produto final, porque a aprendizagem activa procura dar mais valor ao processo de aprendizagem.

Como exemplo desta postura refiro o interesse das crianças de J.I por fantoches e a sua construção com a disponibilidade de materiais e apoio na concretização. Em creche o facto de gostarem de mexer em terra foi o ponto de partida para a criação da caixa de areia na sala.

O terceiro e último ponto tem a ver com uma intervenção pelo contacto com a realidade física e social: um projecto de intervenção com a comunidade. Define-se pela parceria do centro educativo com a comunidade, logo a educadora parte da realidade e selecciona os melhores recursos humanos e institucionais. A comunidade também participa no centro educativo através da família entre outros.

Exemplo desta componente foi o facto de ter havido diversas saídas com os meninos de ambas valências como: a Biblioteca Municipal de Évora, o Museu de Évora, os Correios entre outros, bem como a participação dos pais nas comemorações do dia do pai, dia da mãe, dia da família e ainda na entrega de diversos materiais e o facto da instituição acolher estagiárias.

Ao longo do tempo determinei a rotina como orientação do meu trabalho em ambas as valências, porque assim conseguia estabelecer uma planificação mais completa e equilibrada de forma a criar mais segurança para as crianças criando-lhes autonomia e havendo momentos de escolhas delas e propostas de enriquecimento da minha parte segundo as minhas observações.

A educadora F. tal como eu valorizávamos muito o processo, porque é possível fazer-se tudo com as crianças mas têm de ser eles a fazer, o que se reflecte por exemplo nos momentos de culinária onde dividíamos as crianças em dois pequenos grupos e cada

uma de nós apoiava um grupo e era feita uma receita onde eram as crianças que faziam, que mexiam, que experienciavam, porque o mais importante é elas contactarem com o material e não apenas ver. O princípio presente nesta ideia é da aprendizagem activa.

Para haver aprendizagens ricas defendo que as crianças têm de experimentar por elas mesmas, e na prática tinha como ponto fulcral a brincadeira (interacção adulto-criança) e a exploração como a base essencial para a aprendizagem.

Relativamente ao modo de planificar tinha como apoio as observações feitas das crianças nos tempos de escolhas livres e depois através da conversa entendíamos algumas das propostas que poderiam surgir. Estas eram por vezes o enriquecimento da sala com algum material que desse oportunidade às crianças de evoluir ou planear uma interacção mais intencionalizada com determinada criança de acordo com as suas necessidades.

Nas planificações cooperadas tínhamos sempre em conta as experiências-chave para criar uma integração do currículo e também a componente lúdica tinha de estar presente como forma de cativar as crianças, sendo que a explicitação do que iria possivelmente acontecer ou ser introduzida na sala era explicado às crianças e tinha de fazer sentido.

Exemplo desta valorização da explicitação ao grupo foi a introdução da caixa de areia na sala de creche, onde disse aos meninos que os tinha visto a brincar na horta com a terra e que eles gostaram muito, mas como não podíamos ir todos os dias à horta passamos a ter areia na sala para brincarem.

Um ponto principal na minha intervenção em jardim-de-infância foi a rotina porque tornei-a mais consciente pelas crianças o que foi bastante positivo, uma vez que na PES I não era feito o tempo de planear fazer e rever. As crianças distribuíam-se após a reunião, onde eram marcados os quadros, pelas áreas da sala e havia sempre um trabalho na mesa proposto pela educadora onde as crianças iam circulando, ou seja, quando umas terminavam eram chamadas outras para fazerem. Estes trabalhos eram na maioria das vezes iguais para todos e não permitiam margem de pensamento ou criação por parte da criança.

Ao longo da minha prática não segui este tipo de acção com as crianças, porque entendo que é dando oportunidade de escolha à criança, criando nelas mais envolvimento e curiosidade em aprender sozinhas e na interacção com as pessoas e materiais que são aprendizes activos.

Ao longo do estágio, em ambas as valências, ouvia as crianças e partia das propostas emergentes planificava a minha acção em vez de actividades direccionadas.

Nas planificações cooperadas tínhamos sempre em conta as experiências-chave do modelo de forma a abarcar todas elas e a criar uma integração do currículo e também a componente lúdica tinha de estar presente como forma de cativar as crianças, sendo que havia explicitação do que iria acontecer.

As ligações com a família são fulcrais para ambas as educadoras e também para a própria instituição e para mim que encaro como benéfico para a acção educativa.

### **3.3 A importância da organização do espaço e dos materiais**

A organização do espaço e materiais é diferente para a creche e jardim-de-infância. Uma vez que as crianças têm idades diferentes logo apresentam gostos e necessidades diferentes e sendo os espaços destinados às crianças estes têm de ser pensados para elas e construídos também com elas. As salas têm todas uma organização e materiais diferentes, porque ao longo do tempo foram sendo introduzidos materiais de acordo com o grupo e ainda construídos por elas.

O modelo propõe uma organização de espaços e enumera alguns materiais para ambas as valências. Desta forma vou descrever o que há nas salas onde estagiei, reflectir e fundamentar com o que o modelo propõe.

Para haver uma aprendizagem activa, o contexto onde as crianças estão têm de ter um espaço onde todos consigam encontrar objectos e materiais, oportunidades de manipulação e de tomadas de decisão e ainda apoiar a estrutura do ciclo de desenvolver-brincar-arrumar.

A forma como organizamos o espaço físico da sala tem implícito uma mensagem curricular. Mendonça (1994) refere que reflecte o modelo educativo implementado pela educadora e assim a forma como trabalha.

O espaço é uma estrutura de oportunidades. Assim o espaço pode facilitar ou dificultar as experiências dos meninos na sala. Desta forma tem de existir congruência entre o espaço e materiais (Mendonça, 1994), bem como o que é permitido fazer em cada um. Quero com isto dizer que não podemos ter um espaço de ciências e depois não existe disponibilidade do educador para as crianças experienciarem nesta área.

### **3.3.1 Creche (sala de 2 anos)**

#### Ambiente – Geral

A creche é um espaço de trabalho para a equipa. E acima de tudo é um local de vida onde as crianças e os funcionários passam a maior parte do tempo durante o dia e têm respostas às suas necessidades (seguro, agradável, saudável – resposta a necessidades básicas de sono, repouso e alimentação). (Unidade curricular de IPP Creche)

Os ambientes têm de ir ao encontro dos interesses das crianças e de acordo com os níveis de desenvolvimento de cada uma, assim sendo estão para crianças pequenas (Post e Hohmann, 2007). A sala onde desenvolvi a minha prática é para crianças de 2/3 anos, estando com materiais adequados à faixa etária.

O ambiente é construído tendo em conta o espaço disponível, os recursos materiais e o número de crianças, assegurando as condições práticas, de saúde, de conforto e confiança de todos. Este espaço deve ainda ser arejado, com cores suaves e odores agradáveis, o que é visível nesta sala tendo as paredes o tom de amarelo e azul pastel e o tecto branco e as tomadas estão ao nível do adulto para proteger as crianças.

A forma da sala é rectangular com 36m<sup>2</sup>, chão é de madeira e antigo, mostrando algumas fissuras, sendo que por vezes para limpar torna-se complicado o que aconteceu na exploração das bolinhas de esferovite e também a areia, da caixa de areia.

Devem existir janelas grandes até ao chão viradas para a rua e janelas mais pequenas. Na sala existem duas janelas até ao chão, o que permite às crianças contactarem com o exterior, nomeadamente quando os pais os deixam de manhã e vão fazer adeus e também durante o dia podem ver o que se passa na rua, bem como quando o tempo está bom as janelas estão abertas e eles vão para lá. No interior da sala podem também haver janelas viradas para dentro da instituição para o grupo poder contactar com os outros meninos da instituição através do contacto visual, assim as portas da sala que estão viradas para o corredor poderiam ter vidros sem ser opacos para o contacto com o resto da creche.

A climatização é feita por um ventilador pequeno que é mudado de local consoante a necessidade e que se torna suficiente para o espaço, porque as crianças estão sempre em movimento e não sentem frio.

Na parede do corredor da creche são frequentemente colocados registos escritos e fotográficos do que as crianças disseram ou de locais que visitaram com a voz delas.

### Organização do espaço e materiais

Dentro da sala deve existir um local destinado à brincadeira onde as crianças têm a oportunidade de explorar os materiais disponíveis, movimentarem-se livremente e interagirem socialmente. É também essencial existência de espaços privados, onde as crianças possam estar sozinhas. Estes espaços estimulam o desenvolvimento do auto-conceito das crianças e da sua identidade pessoal, tal como acontece com a “casinha” existente na sala.

As canções que as crianças vão aprendendo são colocadas em papel com uma imagem que tenha a ver com a canção e são fixadas na parede perto do móvel da ludoteca, porque é onde se faz a reunião com as crianças e assim de fácil percepção por elas.

Semanas antes de terminar a PES I a educadora colocou as fotografias das crianças ao longo da parede, de diferentes cores devido à história “Meninos de todas as cores” e por baixo são colocados os trabalhos dos meninos presos por uma mola para que o último estejam sempre visível e sejam mais fácil os pais consultarem e também para as crianças verem os seus trabalhos e sentirem-se valorizadas.



Fig.11 – Exposição e arquivo dos trabalhos individuais das crianças

Devem existir locais acolhedores na sala onde podem haver almofadas grandes, pufes, sofás, colchões insufláveis. Estes materiais devem ser estruturas macias e ao mesmo tempo que possam propor diversos tipos de exploração. Por esta razão introduzi dois almofadões no início do estágio, porque as crianças não tinham um material de conforto no chão e ficaram junto do móvel da ludoteca.



Fig. 12 – Móvel Ludoteca e almofadões

É bom recordar e por isso a existência de fotografias das famílias da criança é benéfica, assim após o dia da comemoração do dia do pai colocámos na parede ao nível delas um poster com as fotografias das famílias das crianças e da minha.



Fig. 13 – Poster com fotografias da Família das crianças

O quadro das presenças foi introduzido na PES II para desenvolver o sentido de pertença, motricidade fina, responsabilidade e a participação dos pais na comunidade educativa. É fundamental referir que surgiu também do interesse das crianças porque os pais têm uma folha para assinar a entrada e saída das crianças e elas queriam assinar também e desta forma já têm um local para assinar. O quadro é uma tabela de dupla entrada com a fotografia das crianças e os dias da semana. Cada criança quando chega marca a sua presença com uma caneta de acetato fazendo uma garatuja que representa o seu nome. Na segunda-feira de manhã o placard é limpo para começar a marcação da nova semana.



Fig. 14 – Quadro das presenças

O espaço da sala tem todos os móveis encostados às paredes o que permite a existência de um espaço livre no centro que é utilizado para brincadeira, movimento, reunião, jogos de movimento, dança e jogos de grupo. É de salientar que não existem divisões entre áreas que tãpam a visibilidade para que seja mais fácil observarmos a sala no geral e para as crianças verem o que têm disponível.

Existe uma área com duas mesas redondas adequadas às crianças com as respectivas cadeiras e é onde as crianças almoçam e lancham, e também onde desenvolvem actividades relacionadas com a expressão plástica, uma vez que o móvel

de apoio a estas técnicas se encontra perto das mesas, bem como actividades de pequeno grupo como a culinária, jogos de mesa e exploração de livros.



Fig. 15 – Sala dos 2 anos

Existem na sala dois móveis de apoio à equipa com caixas onde são colocadas as chupetas, fraldas de pano e medicamentos, os individuais para os momentos das refeições, bem como os copos com água das crianças e os babetes.

Nas paredes laterais da sala existem dois placards para expor os trabalhos das crianças, bem como no corredor da creche. Esta exposição dos trabalhos mostra a identidade das crianças, elas sentem-se valorizadas e os pais e outros membros da comunidade que entram no espaço também apreciam ver o que as crianças fazem.

Existe um móvel de apoio aos adultos onde há livros, tesouras, colas, post-it, fita-cola entre outros materiais, este tem portas corridas (Fig. 16) onde na PES II fixei as lengalengas aprendidas pelas crianças. Por cima deste móvel há também um rádio (Fig. 17) e um conjunto de cd de músicas de diferentes géneros que são utilizados diariamente em diferentes momentos como: almoço, repouso (música de relaxamento), durante a manhã para ensinar uma canção, para uma sessão de movimento, para dançar.



Fig. 16 – Móvel onde eram expostas as lengalengas, canções



Fig. 17 – Estante com livros, cd e rádio

Dentro da sala existem ainda cacifos para a equipa guardar os seus pertences. No meu ver este material está a ocupar espaço e poderia ser colocado fora da sala.

### Espaço organizado por áreas

De acordo com o High Scope o espaço tem de conter: área de movimento, área de areia e água, área de livros, área de artes, área dos blocos, área da casinha, área de jogos, zona exterior, espelhos, materiais com aroma, materiais sonoros, materiais naturais, tecidos, papel, plástico.

A sala está organizada por áreas onde existem materiais propostos segundo modelo High Scope, não sendo delimitadas e também não existem etiquetas a identificar as áreas. A sala tem a área central para o movimento das crianças, tem a área da areia mas não a da água, tem a área dos livros e das artes, bem como dos blocos e a casinha das bonecas e ainda a área dos jogos.

### Área de movimento

Segundo Post e Hohmann (2007) a sala tem de compreender um local onde as crianças possam atender à necessidade de movimento de cada idade e aos diferentes tipos de movimento: rastejar, levantar e sentar, andar, correr, saltar, trepar, entrar/sair, empurrar, puxar. O que na minha sala existia através do seu formato rectangular e também porque todos os móveis estavam encostados à parede.

### Área de areia e água

Na sala existe apenas uma caixa com areia (Fig. 18) o que dá oportunidade às crianças de explorarem este material com pás e tampas no tempo de escolhas livres na parte da manhã.



Fig.18– Caixa de areia

### Área dos livros

Relativamente aos livros estes encontram-se na área da ludoteca e estão em bom estado, havendo livros informativos, revistas e livros de qualidade de literatura infantil. As crianças mostram bastante interesse e respeito por este material que é frequentemente utilizado pelo educador e pelas crianças de forma autónoma. As crianças começaram a ir à Biblioteca Pública de Évora através de uma proposta minha

para as saídas de quinta-feira de manhã, trazendo livros para ler no colégio e para levar para casa.

Num dos dois móveis da sala disponíveis para as crianças existem: livros/revistas, jogos de mesa, instrumentos musicais e fantoches, podendo ser chamado de ludoteca. Os jogos de mesa são: cubos, jogos de encaixe em madeira que são importantes para as crianças terem uma noção do espaço que cada imagem ocupa. No cimo do móvel está uma televisão e um vídeo onde as crianças vêm à sexta-feira à tarde um filme escolhido por elas. Perto deste móvel existe uma mesa que dá apoio às brincadeiras. O material existente neste móvel é utilizado no tempo de escolha livre na parte da manhã.

#### Área das artes

No que se refere à área das artes é bastante utilizada pelas crianças, utilizando diferentes técnicas de expressão plástica como: pintura com pincel, com cotonetes, com roll-on, com canetas de feltro, em diferentes papéis e também em tecido, com mãos, exploram barro, massa de cores com/sem formas para a modelagem, técnica do berlinde, plasticina, carimbagem com esponjas, paus de giz, lápis de cera, colagem, rasgagem. Relativamente à pintura existem tintas fixas na sala portanto já estão dentro dos copos apropriados.

As crianças têm acesso à maior parte destes materiais todos os dias, sendo o barro, a massa de moldar (havendo quase todas as semanas), pintura em espelho e em tecido apenas em determinados dias, quando previsto na planificação da educadora ou estagiária, contudo o resto das técnicas podem ser realizadas pelas crianças quando querem.

O material que se destina a esta área está num móvel de apoio (Fig. 19) que tem rodas e que se pode deslocar se necessário para outra zona da sala. Nesta área existe ainda um cavalete (Fig. 20) que foi introduzido no último dia de estágio na PES I, assim as crianças poderão pintar na vertical. O cavalete permite desenhar na parte branca com marcadores, do outro lado com giz e ainda se pode colocar o papel para a pintura. assim as crianças poderiam utilizar o cavalete a pares.



Fig. 19 – Móvel de apoio à expressão plástica



Fig. 20 – Cavalete e tintas

Há uma grande disponibilidade por parte da equipa em promover esta área e por isso os pais também estão despertados para este interesse das crianças e por vezes trazem material para a sala que é útil para a exploração de técnicas de expressão plástica, como folhas de papel vegetal e rolo de papel de cenário.

Na sala há ainda um lavatório (Fig. 21) que dá apoio às pinturas e à limpeza dos talheres e pratos das refeições. Existem neste móvel do lavatório esponjas, gel de mãos, e toalhas. A água é aquecida.



Fig. 21 – Lava-loiça de apoio à sala

#### Área dos blocos

A área dos blocos é diversificada, sendo que existem legos grandes e blocos para encaixar, havendo mais que um.

#### Área da casa

A área da casa (Fig. 22 e 23) é um espaço de que a maioria das crianças gosta bastante, uma vez que existe mesmo uma casa de plástico onde elas entram e brincam, onde se escondem, e onde podem estar por vezes sozinhas lá dentro. Nesta casa há uma cama de bebé com bonecos de diferentes tamanhos e peluches, bem como uma mala com materiais de médico. Esta área tem na parte exterior uma mesa, bancos, caixa com material de cozinha (talheres, pratos, copos, panelas) caixa com alimentos de plástico, embalagens verdadeiras de iogurte, pápa e leite, caixa com roupas de carnaval, caixa com tecidos compridos de diferentes cores.



Fig. 22 e 23 - Área do faz de conta

### Área dos jogos

Outro dos móveis (Fig. 24) tem caixas etiquetadas com imagens para que as crianças classifiquem os materiais. Os materiais existentes são: carrinhos, animais e bolas, brinquedos variados, caixas com tecidos e rolos. Do lado esquerdo do móvel existe ainda um cesto grande com legos grandes que proporcionam às crianças aprendizagem: as cores, visto que são diversificadas, as diferenças, no que se refere aos tamanhos e formas e podem desenvolver a motricidade fina encaixando ou retirando.

Relativamente às bolas existem bolas verdadeiras e outras que foram feitas pelas crianças com meias velhas de forma a colmatar a lacuna da existência de poucas para o interesse das crianças.



Fig. 24 – Móvel com brinquedos, bolas, carrinhos, estruturas de encaixe de formas geométricas, legos

### Espelhos

Existe um espelho de corpo inteiro na área da casa fixo na parede e outro na casa de banho onde estão os lavatórios. Este material é bastante rico nesta faixa etária uma vez que eles gostam de fazer jogos de expressões entre outras brincadeiras.

### Materiais com aroma

No que concerne a materiais com aroma estes são mais vulgares nos momentos de culinária que tem sido frequente quase todas as semanas e nas refeições, contudo dentro da sala não existe odores diferentes.

### Materiais sonoros

Os materiais sonoros são evidentes e frequentemente utilizados, as crianças têm no móvel da ludoteca diferentes instrumentos musicais que utilizam nos momentos de tempo de escolhas livres e também no momento da canção do bom dia na reunião. Todas as manhãs há também momentos em que se coloca diferentes tipos de música para as crianças ouvirem e dançarem e na sesta. É fundamental, as crianças estarem despertas para a variedade de sons que as rodeia.

### Materiais naturais

No que se refere aos materiais naturais é proposto pelo modelo a existência de madeira (colheres, cubos, contas grandes, molas), conchas, pedras, metal (chaves,

colheres, batedores de claras, pulseiras, caricas), rolhas, vidro. Neste aspecto a sala mostra carências, sendo que de metal existem os pratos das refeições, mas os talheres são de plástico e os outros materiais são inexistentes.

#### Tecidos

Tecidos existem com variedade na sala, havendo de várias cores, texturas, formas e tamanhos. Foi introduzido na PES II um jogo de texturas onde estão tecidos como o turco e a napa, uma vez que nas almofadas existe o algodão, o tecido canelado, nas roupas de carnaval o cetim.

#### Papel

O papel também está bem presente nesta sala na área nos livros com revistas e livros, rolos de papel higiênico, papel na área da expressão plástica, caixas de cartão para guardar determinados jogos (reutilização de material).

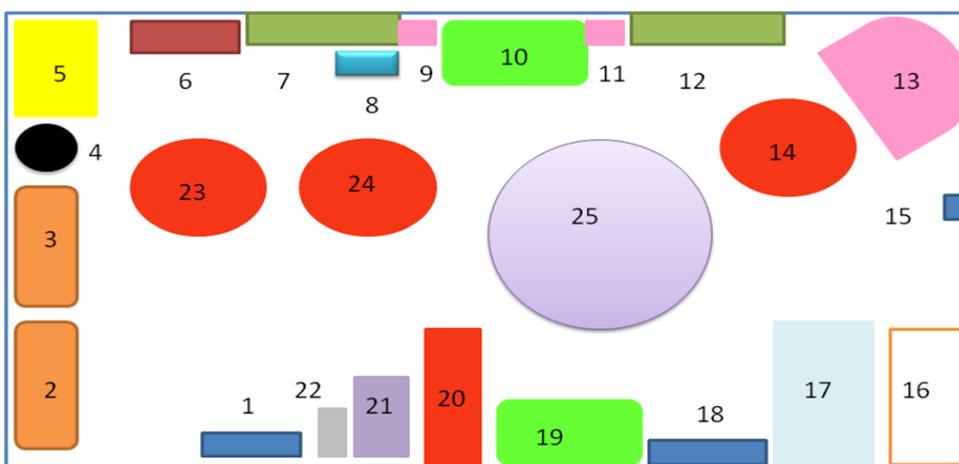
#### Plástico

O plástico também se encontra nesta sala nos brinquedos deles, nas caixas de organização dos materiais, bem como rolos.



Fig. 25 – Material reciclado para brincadeiras variadas.

Planta da sala:



Legenda:

- |   |  |
|---|--|
| 1-Porta   | 13- Área da casa                                       |
| 2-Móvel de apoio  | 14-Mesa da casa com cadeiras                           |
| 3-Móvel de apoio  | 15-Espelho   |
| 4-Caixote do lixo   | 16-Catres  |
| 5-Móvel lava-loiça  | 17-Casa de plástico                                    |
| 6-Móvel de apoio à expressão plástica                                   | 18-Porta   |
| 7-Janela  | 19-Móvel ludoteca                                      |
| 8-Caixa de areia  | 20-Mesa de apoio à ludoteca                            |
| 9-Caixa com legos   | 21-Móvel de apoio ao educador onde também está o rádio |
| 10-Móvel com brinquedos em caixas: bolas, carros, bonecos de plástico   | 22-Cacifo para educadora e auxiliar                    |
| 11-Caixa de madeira com rolos de plástico e de papel, caixa com tecidos | 23e 24- Mesas  |
| 12-Janela   | 25-Área de reunião                                     |

### **3.3.2 Jardim de Infância (sala de 4 anos)**

#### Ambiente Geral

A sala tem uma forma quadrada sendo que está dividida por áreas e por móveis que as delimitam.

Segundo Hohmann e Weikart (1997) as salas devem ser um espaço atraente para as crianças; o espaço tem de estar bem dividido por áreas de interesse das crianças, de forma a encorajá-las a explorar diferentes tipos de actividades; as áreas de interesse devem estar organizadas de maneira a assegurar a visibilidade dos objectos, materiais e crianças e também a flexibilidade entre elas; as áreas de interesse devem estar organizadas de modo prático para serem possíveis de transformar segundo os interesses do grupo; os materiais devem ser diversos e em quantidade para permitir diversidade nas brincadeiras criadas entre as crianças.

#### Espaço organizado por áreas

De acordo com Hohmann e Weikart (1997) as áreas de interesse específicas para as crianças onde é implantando o modelo High Scope são: área da areia e da água, área dos blocos, área da casa, área das actividades artísticas, área dos brinquedos, área da leitura e da escrita, área da carpintaria, área da música e movimento, área dos computadores, área de exterior.

É ainda referido no projecto curricular de turma e também é visível na sala que todas as áreas são de fácil acesso às crianças estando os móveis à sua altura. Assim, os materiais estão acessíveis às crianças, permitindo uma crescente autonomia e responsabilidade das crianças. Ao longo do ano as áreas poderão sofrer alterações, de acordo com o interesse das crianças, sendo neste caso umas enriquecidas e outra criadas.

É de referir que a sala está etiquetada com cartões nas diferentes áreas com a fotografia da área com crianças em acção e também o nome com o código escrito a computador e ao lado outro cartão com o número de crianças que pode estar em cada uma delas com o desenho feito pelas crianças da representação humana e o algarismo correspondente. Estes cartões têm os nomes das áreas de conteúdo das orientações curriculares para a educação pré-escolar, contudo deveria ser o nome das áreas de interesse propostas pelo modelo.

### Área das almofadas

Esta área está localizada num canto da sala entre o móvel onde estão os materiais das construções e a área da linguagem e da escrita que engloba a biblioteca e é quadrada.

As almofadas são das crianças, ou seja, cada uma trouxe a sua de casa para a sala, o que é uma ideia diferente e que permite a identificação das crianças. Esta estratégia promove jogos de identificação como por vezes aconteceu no momento da reunião ver as almofadas que estão vazias e fazer-se a contagem dos meninos que faltam e quais são, porque as crianças conseguem identificar de quem é determinada almofada. Este tipo iniciativa pode promover uma adaptação ao centro educativo porque tem um objecto familiar sempre na sala e é um elemento que representa aquele grupo no espaço da sala.

Segundo o projecto curricular de turma é neste local que se conversa em grande grupo, contam histórias, lenga-lengas, poesias, marcam-se as presenças, cantam-se canções, faz-se movimento e onde também se brinca com os materiais da área das construções e garagem. Na PES I foi introduzido o gráfico do tempo e o quadro das tarefas e na PES II a banda numérica, que ficou neste espaço porque na marcação dos dias as crianças por vezes necessitam de a utilizar e também por questões de espaço disponível nas paredes da sala.

A área das almofadas tem desta forma uma dupla função, ou seja, é área das almofadas quando estas estão dispostas no chão e há um momento de reunião e é área da garagem e das construções quando as crianças estão divididas pelas áreas da sala. Este factor é de salientar porque os espaços nas salas têm de mostrar flexibilidade ao longo do dia.

Neste local existem alguns instrumentos que servem para apoiar a organização do grupo como o quadro das tarefas (Fig. 29) e outros para a tomada de consciência de noções temporais como o quadro das presenças que também é calendário (Fig. 26) e o gráfico do tempo. (Fig. 28) Nas paredes desta área há também as regras da sala criadas pelas crianças, o alfabeto.

Relativamente aos aniversários das crianças (Fig. 27), poderiam ser feitos de outra forma, de modo a explorar as datas e também conceitos matemáticos. Desta forma o grafismo apresentado seria diferente e teria uma intencionalidade educativa como base, ou seja, não era apenas o facto de ter exposto as datas de aniversário mas trabalhar com os meninos estes conceitos, por exemplo através de uma formação de conjuntos

por mês ou um gráfico de barras por mês, onde podem verificar se há ou não meses sem meninos a fazerem anos e em que mês fazem mais/menos meninos anos.

No quadro das presenças pode haver também um cartão que se coloca num dia em que se comemora por exemplo um aniversário ou há uma visita de estudo, etc.



Fig. 26 – Quadro das presenças



Fig. 27 – Aniversários



Fig. 28 – Gráfico do tempo



Fig. 29 – Quadro das tarefas

É igualmente nesta área das almofadas que decorrem os momentos de reunião onde as crianças falam das suas experiências e também onde se planifica a manhã e onde se faz o tempo de rever, em que na PES II era apoiado pela visualização das fotografias da manhã no computador.



Fig. 30 – Área das almofadas

### Área da leitura e da escrita (Área da linguagem e da escrita – segundo a educadora)

Segundo o projecto curricular de turma esta área engloba livros e acções como ver, manusear, contar histórias, letras, cartões com o nome, números e jogos de palavras. As letras que existem foram introduzidas na PES I com um móvel com divisórias com todas as letras do alfabeto para que eles pudessem criar palavras, olhando nomeadamente para os livros. Os cartões com o nome estão disponíveis, contudo não é nesta área, mas no móvel que dá apoio à educadora e crianças perto da pintura.



Fig. 31 e 32 - Área da leitura e da escrita

Esta área na PES I não era muito do interesse das crianças, elas nunca escolhiam na reunião de planificação vir para esta área ver um livro se não for com a motivação do adulto. Esta área está um pouco pobre, porque só tem um móvel na parede com livros de histórias e uma mesa com duas cadeiras, sendo que a qualidade dos livros é fraca e também não é diversificada, ou seja, são todos livros de histórias, sendo alguns deles feitos com desenhos das crianças, o que é de realçar.

Existe também perto da área por baixo da janela um conjunto de revista empilhadas em cima da caixa das ciências que as crianças apenas utilizam para o recorte e colagem. Poderiam haver revistas de investigação com imagens reais do mundo por exemplo com animais e cidades do mundo.

De acordo com Hohmann e Weikart (1997) devem haver histórias e imagens mostrando pessoas de todas as raças, idades e capacidades físicas, bem como histórias e imagens reflectindo as experiências de famílias diferentes, sendo que este tipo de material não existe na sala. O modelo propõe ainda a existência de álbuns de fotografias das crianças podendo ser em contexto familiar, no colégio e até das saídas feitas o que não existe na sala e poderia ser benéfico para as crianças.

Na PES II quis promover algumas alterações que acabaram por acontecer, como a retirada de alguns livros do móvel, introdução de livros diferentes pertencentes à instituição, mas voltou tudo ao que estava, porque segundo a educadora não é permitido que os livros de qualidade da instituição estejam nas salas, por exemplo na estante dos livros. As crianças podem contactar com eles, mas apenas com a supervisão dos adultos para não estragarem e assim não era possível existirem livros de natureza por exemplo investigativa como enciclopédias. Relativamente ao retirar de alguns livros voltaram a ser colocados novamente todos em cima uns dos outros no móvel.

Propus introduzir cadernos individuais para as crianças escreverem livremente, mas a educadora referiu que só o faz na sala dos 5 anos.

Numa das intervenções da PES I levei um móvel com divisórias e letras do alfabeto para colocar nesta área no sentido de criar nas crianças brincadeiras com as letras. Elas criam o nome delas com as letras do quadro e vão ao ficheiro de palavras que também foi introduzido por mim e tentam construir as palavras com as letras. Este ficheiro na PES II quando cheguei à sala tinha sido arrumado entre as duas estantes dos jogos de mesa e as crianças não acediam às palavras, nem enriqueceram o ficheiro criando mais, o que de certa forma foi um esquecer o que tinha sido introduzido na PES I.

Contudo acho que se esta área fosse dinamizada de forma diferente e houvesse uma maior dinâmica dos livros na sala com a educadora penso que as crianças demonstrariam mais interesse em frequentá-la. Na PES II introduzi o momento do conto o que despertou mais o interesse das crianças pelas letras e pelos livros, escolhendo no tempo da manhã ir ler livros e por vezes as crianças liam livros uns aos outros.

Segundo Hohmann e Weikart (1997) esta área deveria estar localizada num espaço mais calmo da sala e perto da área das actividades artísticas e de uma janela, o que nesta sala acontece de forma positiva.

#### Área da casa (Área do faz-de-conta)

Neste espaço há roupas, móveis e utensílios de cozinha, lava loiça, frigorífico, 1 mesa, 3 cadeiras, cama de bonecas, bonecas, carrinho de bonecas, mercearia, alimentos variados e embalagens reais de alimentos, caixa registadora, carrinho de limpeza, malas, sapatos de salto alto, chapéus, vestidos, tábua de engomar e ferro, espelho, móveis, balança, telefone, telemóveis. Esta área com os materiais existentes promove

brincadeiras ligadas à limpeza, a vivências da casa, nomeadamente cozinha e quarto e também de mercearia.



Fig.33– Área da casa



Fig. 34 - Fantocheiro

Segundo Hohmann e Weikart (1997) os materiais devem estar arrumados neste espaço da casa à semelhança das casas de habitação, ou seja, para representar a realidade, havendo esta preocupação na sala, contudo poderia haver materiais verdadeiros e em tamanhos reais. Poderia também existir segundo a proposta do modelo alimentos secos como massas, milho, feijões para as crianças servirem às refeições. Os livros de receita seria também interessante existirem na cozinha. Poderia ainda ter elementos de hospital (ex. uma caixa de primeiros socorros com ligaduras, seringas, garrafas de soro, batas de médico, luvas, tocas para a cabeça) e outros materiais relacionados com outras profissões, para enriquecer a dramatização das crianças.

Esta proposta surge das observações que fiz na sala, porque as crianças dramatizam apenas situações do dia-a-dia que acontecem dentro de casa, ou seja, o contexto criado pelos materiais existentes e também na mercearia pelo móvel, caixa registadora, balança e alimentos. Para esta parte da mercearia seria interessante trazer embalagens verdadeiras de casa para as crianças rincarem.

Na PES II, para enriquecer a dramatização e por verificação com as crianças da falta de fantoches foram construídos fantoches com materiais de desperdício.

Área das actividades artísticas (área da expressão plástica – segundo a educadora)

Nesta área as crianças podem pintar, desenhar, fazer modelagem, digitinta, carimbagem, recorte, colagem e picotagem entre outras técnicas.

Nesta área existe um placard plastificado preso à parede onde as crianças podem pintar na vertical e também um móvel amovível com os materiais para a pintura como pincéis, tintas e copos próprios para as tintas.

Na PES I esta área segundo as minhas observações era apenas utilizada quando havia uma proposta do educador, contudo na PES II no tempo de planear como falava do que poderia ser feito na sala as crianças por vezes passaram a pedir para ir fazer uma pintura, havendo assim esta disponibilidade diária também para a promoção da autonomia e sem haver um adulto sempre supervisionar todo o processo.

Segundo Hohmann e Weikart (1997) a localização desta área deve ser perto da janela e com o chão facilmente lavável e deve servir para colocar a secar. Nesta sala estes itens estão assegurados,mas não existe um espaço com água dentro da sala.

Há picos para a picotagem, tesouras com diversos recortes, colas, papel de cores e texturas diferentes, carimbos, canetas de feltro, lápis de cera, lápis de cor.



Fig. 35 - Área das actividades artísticas

Relativamente aos materiais esta área poderia estar mais rica, visto que a expressão plástica possibilita a realização de inúmeras técnicas em que podem ser utilizados elementos da natureza, materiais aparentemente inúteis como embalagens vazias, carrinhos velhos ou apenas os pneus, folhas de plástico, areia, berlindes, rolhas, caricas, poderiam levar-se para a sala restos de blocos de madeira, placas de esferovite, tecidos, arame, materiais de desperdício para as crianças construírem materiais tridimensionais. Nesta área, na PES II introduzi o desenho com pau de giz, a carimbagem com blocos lógicos, a pintura com conta gotas, palhinhas e a modelagem de plasticina.

Era também bastante rico se houvesse a possibilidade de colocar uma folha grande de papel de cenário e as crianças quando quisessem pintar para o pudermos fazer em pequeno grupo, mas pode ser feito na mesa ou no chão. Para as crianças desenvolverem as suas competências artísticas seria também interessante utilizarem rolos grandes e por exemplo pintar paredes no exterior, por exemplo no quintal.

De acordo com Hohmann e Weikart (1997) a área artística pode ser enriquecida com visitas a museus de arte e até exposição de quadros na própria sala. Na PES II a exposição dos trabalhos das crianças era importante e por isso criava uma dinâmica diferente na exposição, nomeadamente com molduras em cartolina colorida e também de forma intercalada (tabuleiro de damas)



Fig 36 e 37 – Exposição diferente dos trabalhos das crianças

#### Área dos brinquedos (Área dos jogos – segundo a educadora)

Esta área tem móvel onde há disponíveis vários jogos. As crianças brincam com estes jogos na mesa mais próxima do móvel. Nesta área muitas das vezes é visível a cooperação entre as crianças, quando fazem por exemplo jogos de associação de imagens e puzzles.

Assim a área dos brinquedos ficou restrita aos jogos. Os jogos existentes são: puzzles, jogos com letras e números (encaixe) colecção de peças de enfiamento, picos, jogos de memória, jogo do loto, jogos de identificação, jogos de matemática.

De acordo com Hohmann e Weikart (1997) esta área deveria ser mais rica contendo: botões, berlindes, conchas, pedras, mosaicos de pavimento, colheres de pau, molas da roupa, balança, máquina de cozer, comboios e madeira entre outros.



Fig. 38 – Móvel de apoio aos jogos de mesa

Na PES II foram introduzidos jogos de matemática: subtizing, moldura de 10, padrões, peças com números, letras e formas geométricas em madeira.



Fig 39, 40 e 41 - Jogos de matemática

### Área do computador

A área do computador é um computador que está encastrado num móvel. Neste computador e ao longo da PES I as crianças escreviam num programa de texto – Word e desenhavam no paint e também de jogavam o jogo Sammy's Science House que tem diferentes jogos onde existe imagens reais de cidades de todo o mundo num globo e as crianças seleccionam o que querem ver (informação acerca do mundo), jogos de direcções e orientação no espaço (conceitos ligados ao espaço e à matemática), jogos de três dimensões para construir cidades, jogo sobre as horas e outro do estado do tempo. Há outro jogo também no computador com contas e representação com objectos que por vezes as crianças jogam. Existe também um cd com os jogos do projecto da loja dos sonhos da Câmara Municipal de Évora, onde encontramos desenhos para pintar (fraca qualidade) de padrões, de puzzles.

Seria benéfico a existência de uma impressora na sala para as crianças poderem verificar umas das funcionalidades do computador e também para guardarem o que fazem em suporte de papel e a Internet também para pesquisa.



Fig. 42 – Área do Computador

### A área dos blocos e da carpintaria (Área das construções/Garagem)

Estas áreas estão representadas na sala por um móvel onde estão, de modo organizado e etiquetado (Fig.43) os diferentes materiais disponíveis para as brincadeiras. Na PES II ter verificado por vezes alguma dificuldade da parte das crianças em arrumar na caixa correcta porque apenas está o código escrito e havendo caixas iguais induz a criança em erro, assim deveria haver o código escrito e a fotografia do material, tal como em creche existia.

Tal como referi anteriormente as crianças exploram estes materiais na área das almofadas.



Fig.43 – Móvel de apoio à área das construções e garagem

Os materiais disponíveis são: blocos de madeira (referentes à área dos blocos), blocos lógicos, legos, enfiamentos, carrinhos, peças rectangulares em madeira de diversas cores, caixa de ferramentas (referente à área da carpintaria) e animais.

Hohmann e Weikart (1997) propõem uma lista imensa de materiais como blocos de cartão, pedaços de tapete, esferovite, roldanas, troncos redondos de madeira, blocos de plástico e madeira que se interligam, canos e conexões de plástico, camionetas de cargas e descargas latas, carros de linha, aviões, helicópteros entre outros. Contudo, os blocos existentes são poucos e não há muita variedade de tamanhos e formas, faltando ainda outros objectos mencionados.

Relativamente à área da carpintaria esta está representada apenas por uma mala de ferramentas de brincar, logo as crianças não poderão experimentar na sua essência a carpintaria, porque necessitariam de material verdadeiro e material que pudessem transformar (madeira, placas de esferovite, garrafas).

Esta área na PES I não era muito frequentada pelas crianças, contudo após o meu incentivo em construir com caixas de sapatos e a transformá-las com recorte e pintura as crianças começaram a vir mais para esta área e a dinamizar construções com os materiais sendo os mais utilizados os blocos de madeira e os animais e na PES II houve uma evolução significativa na escolha desta área, bem como nas brincadeiras e construções criadas pelas crianças.

### Área da música e movimento

Esta área da PES I não existia, havendo apenas uma caixa com alguns instrumentos musicais em cima de uma prateleira não acessível às crianças.

Devido aos interesses das crianças o projecto que foi feito no âmbito do meu estágio nesta sala foi um projecto de realização e investigação para a criação da área da música na sala. Área da música e não do movimento, porque o espaço ocupado é bastante reduzido surgindo-se a uma mesa onde estão os materiais e a um móvel construído em plástico para organizar os instrumentos (Fig. 44). Este espaço foi a única hipótese, uma vez que a sala está cheia e não haveria outra possibilidade.

Os instrumentos na sua maioria são verdadeiros, existindo também instrumentos constuídos pelas crianças com materiais de desperdício. Relativamente às propostas do modelo High Scope faltava um gravador, xilofone (havendo nas aulas de música mas não de acesso na sala e havia um metalofone na sala mas era meu), lenços e faixas para dançar(há na área da casa e podem ser utilizados nesta área), há uma flauta de bisel no que se refere aos instrumentos de sopro.



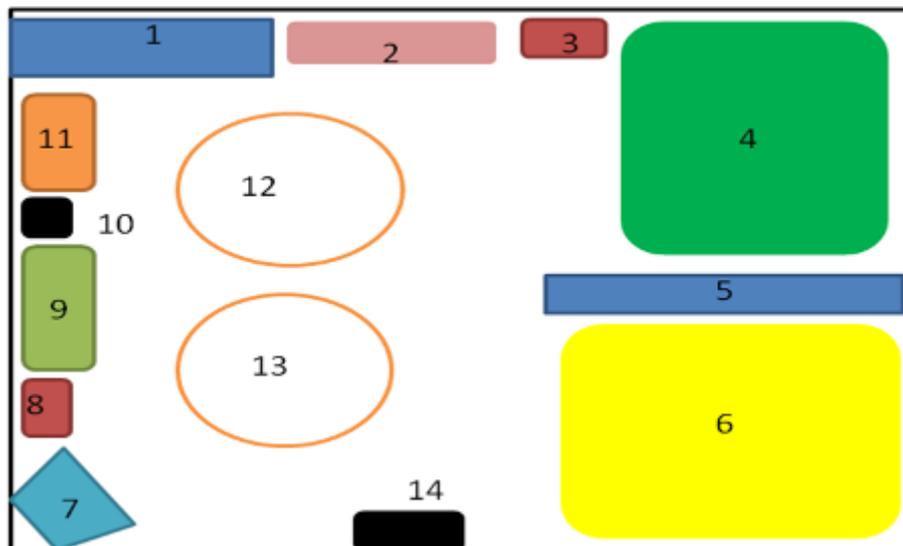
Fig. 44 – Área da música

### Área da areia e da água

Esta área é inexistente na sala, apesar de ter feito a proposta para um espaço de exploração com água perto da janela, mas a educadora referiu que seria apenas feita essa exploração em momentos propostos pelo educador e no espaço exterior. Existe uma caixa de areia no quintal onde as crianças poderiam explorar a areia, contudo está sempre tapado com uma lona.

Estas duas áreas são normalmente construídas através de dois reservatórios com um buraco para drenagem. Existem sempre materiais para esta exploração como moinhos, pás, copos, garrafas, formas de bolos, tubos de plástico, materiais flutuantes, brinquedos de borracha barcos. A areia e a água podem também ser substituídos por conchas, gravilha, neve, berlindes, creme de barbear.

Planta da sala de jardim-de-infância da sala dos 4 anos:



Legenda:

- |  |   |
|--|---|
| 1- Móvel de apoio com materiais de expressão plástica      | 7- Área do computador                                       |
| 2- Janela /área das ciências                               | 8- Mesa de apoio  |
| 3- Mesa de apoio/biblioteca e área da escrita              | 9- Móvel de apoio aos jogos de mesa                         |
| 4- Área das almofadas                                      | 10- Caixote do lixo   |
| 5- Móvel de apoio com materiais para construções e garagem | 11- Área da expressão plástica com móvel de tintas amovível |
| 6- Área da casa (jogo simbólico)                           | 12 e 13- mesas  |
|  | 14- Porta da sala   |

### **3.4A rotina diária como apoio à criança e ao adulto**

Segundo o modelo High Scope (Post e Hohmann, 2007) existem duas linhas orientadoras da organização de uma programação diária que tem a ver com a criação de um horário que seja previsível e flexível, outro aspecto a ter em conta é a aprendizagem activa tendo como base a possibilidade do adulto ajudar as crianças durante o dia na realização das suas actividades e cuidados.

Existirem horários e rotinas diárias traz benefícios como a segurança e a confiança para a criança. A criança sabe o que acontece em cada momento e sentem a continuidade do dia e da semana o que lhes dá controlo. No caso das educadoras e de toda a equipa educativa dá-lhes oportunidade de planificar o dia e também saber o que necessita.

O dia das crianças da sala de creche começa com o acolhimento a partir das 8.00h na sala pela auxiliar, onde também são acolhidas as crianças das outras duas salas de creche. O dia das crianças de jardim-de-infância iniciava-se na sala dos 5 anos e quando a educadora C. chega às 8.30h as crianças vão para a sala. A educadora de creche – F., entrava pelas 9.30h, sendo que eu entrava às 9h para fazer o acolhimento às crianças e contactar com os pais.

Este momento do acolhimento das crianças é um momento de transição da criança entre a família e a comunidade educativa que para mim tem bastante relevância. O próprio acto do acolhimento e também da partida deve ser intencionalizada pelo educador no sentido de serem momentos para crianças, para pais e para a equipa. Ambos os momentos de chegada e partida são fortes em emoções por parte das crianças e pais, por isso é importante o educador reconhecer que esta separação pode ser pouco agradável.

Tal como é salientado por Post e Hohmann (2007) na chegada a equipa deve ser calorosa e descontraída, uma vez que ajuda as crianças principalmente em creche a entenderem que os pais poderão ausentar-se, mas que naquele espaço vai ser bem tratada. Nos momentos de partida existe também esta importância onde o educador é simpático e a criança e o familiar ficam sem preocupações e é perceptível o sentido de pertença da criança ao centro infantil.

No que se refere ao momento de chegada em creche criei uma forma de aproximação aos pais e sua participação com a marcação da presença no quadro à entrada da creche, esta foi importante para estabelecer relações de proximidade com as famílias e criar nelas segurança com a minha presença na sala, bem como para as

crianças porque uma relação positiva com as famílias é perceptível pelas crianças e dá-lhes segurança.

Na sala de jardim-de-infância, na PES II as presenças também passaram a ser marcadas assim que chegavam à sala, uma vez que criava autonomia nos meninos, responsabilidade. Nesta valência já existiam outros materiais de preenchimentos diário como referi anteriormente na caracterização da sala.

Numa fase inicial de estágio em creche as crianças quando chegavam permaneciam na mesa onde a L., a C. e a M. normalmente tomam o pequeno-almoço. Entre as 9h e as 9.30h era o tempo de brincadeira livre na sala. Na sala de jardim-de-infância também algumas crianças tomavam o pequeno-almoço (M. C., A., I., F.).

Contudo verifiquei que este tempo em creche como não era planificado pelas crianças, estas espalhavam-se pela sala com todos os brinquedos espalhados acabando por não brincar com nada, e por vezes algumas crianças como o G., o R. mostravam hesitação em arrumar e em ir fazer o momento da reunião.

Para alterar este comportamento das crianças e dar uma intencionalidade educativa a este momento que normalmente é de pequeno grupo, decidi colocar literatura infantil na mesa para as crianças explorarem até às 9.30h, hora em que reunimos. O resultado desta proposta foi benéfico, porque criava-se um momento de exploração de livros em conjunto, individuais e a pares, momentos de conversa onde era visível as vivências e a veracidade das relações entre as crianças comigo e vice-versa havendo uma proximidade e também momentos de carinho.

Às 9.30h era o tempo da reunião em ambas as salas, sendo que na sala de creche reuníamos com as cadeiras no centro da sala, fazendo uma roda e na sala de jardim-de-infância as crianças sentavam-se nas almofadas individuais, igualmente em círculo. Estas duas estratégias podem trazer diferentes vantagens à organização deste tempo, contudo as cadeiras têm a vantagem da funcionalidade e postura das crianças que influencia o comportamento delas, uma vez que conseguem estar mais concentradas e quando é nas almofadas as crianças estão mal sentadas, encostam-se uma às outras criando por vezes alguma instabilidade.

Na creche o momento da reunião inicia-se com a canção do bom dia, onde as crianças tocam um instrumento musical ao ritmo da canção. Este momento em creche era bastante vivido pelos meninos, uma vez que é mencionado o nome de cada criança presente e todos têm a oportunidade de tocar o instrumento existente na sala ou trazido por uma criança, ou até por mim como aconteceu, existindo a noção de quando é a sua

vez, bem como de pertença ao grupo e dá ainda a oportunidade das crianças verificarem quem falta.

Após a canção do bom dia na PES II em creche por vezes contava-se histórias entre outros tipos de texto, o que aconteceu igualmente em jardim-de-infância na PES II. Em ambas as valências havia o objectivo de desenvolvimento da linguagem e literacia, mas em jardim-de-infância senti a necessidade de reflectir sobre o momento da história na PES II, uma vez que de manhã os pais estavam a chegar ainda no momento da reunião e estava em causa o acolhimento das crianças, a atenção das crianças que já estavam sentadas nas almofadas, o prazer da leitura e o desenvolvimento de momentos significantes e assim este foi alterado para o final da manhã. Assim a reflexão sobre a nossa acção é essencial para podermos ajustar a rotina diária de forma a melhorar.

Estes momentos de histórias passaram a ser momentos mais ricos do que ler simplesmente uma história, passaram a ser momentos de animação e aproximação às competências das crianças com a sua participação de forma voluntária e também proposta por mim, uma vez que a diversidade neste momento estava presente. Quero com isto dizer, que havia histórias com o suporte do livro, com o computador em power point com música de fundo, com tapetes de histórias em tecido.

Segundo o modelo curricular High Scope os acontecimentos diários em sala de creche são: a chegada e a partida das crianças, um ou mais tempos de escolha livre, tempo exterior, actividades de grupo. Depois existem intercaladas as rotinas individuais com as refeições, a sesta e os cuidados corporais.

Em creche a educadora seguia o modelo curricular High Scope de forma mais rigorosa o que foi muito importante para o compreender na prática e continuar o trabalho desenvolvido e criar bases para a minha acção em jardim-de-infância. O grupo de creche já fazia os tempos de planear, fazer e rever. Contudo após algum tempo e depois de reflexão entre mim e a educadora entendemos que seria melhor anular o tempo de rever, uma vez que existem crianças que fizeram os dois anos há pouco tempo, o que é notório na forma como entendem este momento e mostram mais interesse em aproveitar este tempo para a brincadeira.

Este processo de planear-fazer-rever foi bastante importante para orientar o grupo durante a manhã e para reorganizar a minha acção com os meninos proporcionando momentos de maior proximidade. Assim na parte da manhã dividem-se pelas áreas conforme o que escolheram fazer. No momento da planificação as crianças

dizem o que querem fazer e no tempo de fazer adulto interage com as crianças nas áreas. Numa fase inicial apoia na organização dos materiais se necessário.

Estes momentos de escolha livre, tal como em jardim-de-infância eram momentos de observação para posterior planificação. Na rotina a equipa educativa pode criar momentos de observação mais consistente havendo um trabalho em equipa.

Em jardim-de-infância as crianças faziam o tempo de rever em grande grupo e através da conversa onde cada criança dizia aquilo que fazia e por vezes mostrava algo que tinha feito como pinturas, colagens, etc. Contudo ao longo do tempo apercebi-me que havia coisas importantes que as crianças faziam com blocos e Legos ou modelagem com plasticina e depois não poderiam mostrar, porque tudo era arrumado e através da fotografia as crianças poderiam partilhar com os colegas e também seria mais fácil falar do que fizeram tendo uma imagem, o que se demonstrou muito importante para as crianças cativando-as para este tempo de rever.

O tempo de exterior segue-se ao das escolhas livres no tempo da manhã e deve conter oportunidades para brincadeiras sociais, um contexto para aprender e brincadeiras energéticas que não podem acontecer na sala. Ao longo do tempo senti a necessidade de planificar estes tempos, pois as crianças apenas corriam, por vezes chocavam entre elas e causavam mau estar e assim criando jogos com pequenos grupos ou em grande grupo com algum material ou apenas com o corpo proporcionava divertimento, organização e aprendizagens.

Durante da PES II em jardim-de-infância as crianças já decidiam qual jogo queriam fazer, sendo que umas faziam um e outras crianças outro jogo. Optei por criar o movimento através de jogos neste tempo em vez de utilizar um dia da semana para o fazer. Também eu participava activamente nos jogos o que me aproximou delas. Este tempo de recreio era por vezes planificado pelos meninos onde eles com o material existente – pneus, criavam percursos e deslocamentos diferentes e mostravam criatividade nos movimentos. Assim deve haver sempre flexibilidade na regulação e o adulto e a criança devem propor.

O tempo de higiene é um pouco diferente entre a creche e o jardim-de-infância, uma vez que em creche os cuidados corporais estão no caminho da autonomia e no jardim-de-infância as crianças já são autónomas.

O tempo das refeições proporciona um contacto físico próximo dos adultos. As crianças gostam de interagir com os outros e o momento da refeição as crianças gostam de falar. É importante referir que em casa o momento da refeição é de convívio, logo no

contexto educativo haverá uma continuidade e isto era visível em ambas as salas. A equipa educativa também come junto dos meninos.

O momento da refeição é também um tempo de aquisição de competências sociais através das interacções estabelecidas estando assim “ligada à vida social e relacional do ser humano” (Folque, 1990, p. 84). Podemos ainda acrescentar que estas relações na alimentação advêm desde a amamentação e continuam pela vida nos almoços de família, de negócios, nas festas com amigos. Sendo que é igualmente importante o que comemos, porque faz parte da nossa cultura e assim da nossa identidade. (Folque, 2009)

Existem princípios de qualidade nos quais nos podemos guiar, para criar o momento de alimentação: qualidade dos alimentos, espaço de relação, espaço de aprendizagem, espaço de crescente autonomia e ambiente estético. (Folque, 2009)

Segundo Folque (1990) as refeições são momentos calmos onde existem relações entre as pessoas onde também deve haver um espaço acolhedor e esteticamente apelativo. Em ambas as valências onde estaguei as crianças comiam na sala. Em creche tinham individuais em plástico com imagens de frutas e no jardim-de-infância eram de papel branco. Poderia ser acrescentado o copo com água e guardanapos.

O tempo de sesta é bastante importante para as crianças restabelecerem o equilíbrio físico e mental. As crianças em ambas as valências descansam após o almoço. Para organizar o tempo da sesta em ambas as valências é necessário determinar que a criança não é obrigada a dormir, e por volta dos 4-5 anos algumas crianças já não querem dormir o que aconteceu com o J.M. e desta forma no tempo da sesta passou a estar com o grupo dos 5 anos que já não dormiam.

Se a criança dormir deve acordar naturalmente, se a meio da sesta acordar deve poder levantar-se e ter algum espaço de transição. Para adormecer deve haver flexibilidade podendo levar um livro, brinquedo, boneco para dormir. Para um ambiente calmo a luz deve ser reduzida e voz baixas bem como música de relaxamento (Folque 1991) o que acontece em creche e é uma prática com a qual me identifico e que já tinha colocado em prática na IPP creche.

Estes tempos da sesta servem também para a equipa educativa reunir e partilhar observações e planificar através destas, o que acontecia entre mim e as educadoras.

Nos tempos de grupo são introduzidos novos materiais ou o educador planifica de acordo com alguma criança, este tempo decorre à tarde após o lanche. No tempo de

grupos as educadoras falam com as crianças sobre o que fazem como forma de expressão para apreciar o que o educador vê e aprecia na acção.

Os tempos de transição são igualmente importantes e foi onde tive mais fragilidades, todavia com o tempo e ao observar as educadoras consegui entender como o faziam, nomeadamente a educadora F. que cantava uma canção quando era para arrumar e comecei a fazê-lo em creche e jardim-de-infância ficando mais segura nestes momentos. O tempo de arrumar por si é uma transição e em ambas as valências as crianças conseguiam completar o ciclo de desarrumar – brincar – arrumar. Por vezes os tempos de transição são esperas e podem ser ocupados cantando canções que as crianças conheçam.

## **Parte IV - A Intervenção Educativa na Prática de Ensino supervisionada**

### **4.1 A base de trabalho na observação para a acção com as crianças**

Os adultos, de acordo com o modelo curricular High Scope são apoiantes do desenvolvimento encorajando a aprendizagem activa, dando-lhes o poder sobre a sua aprendizagem, mas só o podem fazer se observarem as crianças de forma participante e consciente e desta forma conseguem identificar os interesses e algumas competências particulares e posteriormente dão-lhes apoio e colocam-lhes desafios e para isso temos de recolher informação e posteriormente tomar decisões sobre as crianças de forma a interpretar o que foi observado e de seguida planificar. (Hohmann e Weikart, 1997)

Durante o tempo de observação devemos ter em conta os materiais com os quais as crianças gostam mais de brincar, que tipo de brincadeiras fazem, com quem gosta de brincar, como comunicam, o que dizem, que tipo de planos fazem, o que mais gostam de fazer em cada parte do dia, se utiliza os materiais com diferentes funções, e ainda registar o nome da criança e o dia para podermos fazer uma observação ao longo do tempo e tirar elações.

Ao longo do ano lectivo e após várias observações o educador reúne as observações das competências das crianças para preencher a grelha do COR e também para entender onde o educador incidir com cada criança, uma vez que após a observação, o educador planifica a sua acção.

Durante o dia devemos realizar anotações breves sobre as observações ou até registar fotograficamente, o que era frequente. No registo das observações o educador deve limitar-se a descrever o que observa. Registava num bloco de notas que guardava no bolso do bibe, registava as acções dos meninos colocando primeiro o nome e o dia e depois o que descrevia o local e a acção da criança com o material.

De acordo com o modelo High Scope estas observações são realizadas por toda a equipa. Estas reuniões eram apenas com as educadoras e aconteciam depois do almoço, durante a sesta. Aqui tomavam-se decisões de acordo com as interpretações que se faziam das observações onde se reuníamos detalhes e relacionávamos informação sobre a criança para dar significado ao momento observado fazendo ligações entre competências e interesses, para encontrar explicações para os comportamentos e ainda falávamos da minha acção. Depois planificava-se estratégias de apoio e eram experimentadas propondo por vezes a introdução de um material ou fazendo uma

exploração de forma a responder ao que as crianças pretendem ou que o educador registre que haja necessidade. Depois reflecte-se sobre estratégias utilizadas em equipa para entendermos se estão a resultar com todas as crianças. Sendo que, ao longo do tempo há umas estratégias que têm de ser abolidas e outras apenas se vêem os resultados a longo prazo.

Ao longo do estágio era esta a minha postura uma vez que assim as minhas planificações eram para aqueles meninos em vez de ser para um grupo de meninos com 2 ou 4 anos, ou seja, deixa de ser uma planificação geral centrada nos conhecimentos que temos das competências em determinada faixa etária e passa a ser centrada naquelas crianças. Com o tempo valorizei as planificações diárias e eram feitas de um dia para o outro, uma vez que esta era cada vez mais intencionalizada de acordo com o observado no dia anterior.

#### **4.2 O processo de Planear - Fazer – Rever como abordagem central à aprendizagem pela acção**

Foi a primeira vez que estive numa instituição onde se implementava um modelo e com o qual me identifiquei, uma vez que os princípios que defendo e nos quais me baseei estavam patentes nomeadamente neste processo central de planear-fazer-rever, porque é a voz das crianças que está em foco, as crianças idealizam o que querem fazer sendo tidas em conta as suas competências.

Nesta abordagem vou reflectir sobre estes três momentos do processo como uma base de trabalho e também destacar aspectos da minha prática neste processo.

Este processo era seguido com mais rigor no início do ano lectivo pelo o grupo de creche como já tinha referido e assim em jardim-de-infância tentei criar este processo completo mais consistente em vez de não actividades dirigidas.

##### **Tempo de Planeamento:**

De acordo com Hohmann e Weikart (1997, p. 247) “ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao lembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a reflectir sobre as suas acções. Também começam a perceber que têm boas capacidades para pensar, tomar decisões e resolver problemas.”

O processo inicial é o planeamento, este é bastante defendido pelo psicólogo John Dewey porque este momento pressupõe diversas acções mentais complexas pelas crianças: definir um problema ou objectivo (tem a ver com os interesses pessoais); imaginar e antecipar acções (planeiam o material que têm de utilizar e como vão fazer algo); expressão de intenções e de interesses pessoais (as crianças expressam o que querem fazer e fazem-no com mais envolvimento e entusiasmo); transformar intenções em objectivos (as crianças vêem que a sua vontade pode ser realizada e o impulso é apoiado pelo adulto); ponderar (as crianças pensam no que já fizeram e no que querem fazer pensando sobre) e fazer modificações ao longo do processo (com o decorrer da brincadeira são introduzidos aspectos novos que demonstram a vivacidade do momento). (Hohmann e Weikart, 1997)

Este processo de planeamento faz com que as crianças desenvolvam a imaginação, consigam ponderar vários factores para o que desejam, promove a autoconfiança, sentido de controlo e ainda a capacidade de mudança permanente, o que também desenvolve a capacidade de alterar objectivos, desejos e interesses. O planeamento das crianças é no espaço de conforto da criança, o que ela é capaz de fazer,

apesar do adulto apoiar para conseguir chegar a um patamar mais elevado. (Hohmann e Weikart, 1997)

As crianças enquanto planeiam desenvolvem diversas competências como: a capacidade de expressar as suas intenções; podem indicar as suas intenções através de gestos, acções e palavras; as crianças fazem também planos vagos, metódicos e detalhados, planos passageiros e superficiais; planos diversos ao longo do tempo e ainda se envolvem neste processo de planeamento em casa, uma vez que as suas experiências pessoais são valorizadas.

Este tipo de planeamento com o passar do tempo começa a ser mais complexo e consciente, sendo que a criança toma também a noção de que são responsáveis pelas suas acções. Quero ainda acrescentar que as crianças ao fazerem o que planearam desenvolvem a autonomia no espaço com os materiais, porque mobilizam o que necessitam para as suas intenções.

É muito importante planejar, uma vez que noutros estágios tive oportunidade de verificar que sem planeamento existe o caos na sala e as crianças mostram-se “perdidas” no espaço e materiais não tendo objectivos. Quando não há planeamento existe uma ausência de interesse ou intenção sendo que as acções não têm objectivos e são impulsivas.

A criança que planeia prevê objectivos e meios de o atingir, imagina a totalidade e selecciona por onde começar e organiza uma sequência de acção. Ao longo do tempo de fazer a concentração prevalece e consegue superar os obstáculos com mais êxito.

Quando o adulto fala com a criança deve nomear aspectos do espaço e materiais, falar de alguns detalhes que podem ajudar os meninos, falar da sequência dos acontecimentos do seu plano, lembrar o trabalho feito ou que tem de ser terminado.

Ao longo do tempo e principalmente em jardim-de-infância verifiquei que as crianças ficaram mais autónomas, por exemplo antes de utilizar esta metodologia quem queria fazer um desenho sentavam-se à mesa à espera que um adulto lhe trouxesse os materiais e no final do estágio já iam buscar a folha e o material com o qual queriam desenhar.

O planeamento no estágio era feito em grande grupo de manhã onde perguntava a cada criança o que queria fazer seguindo a ordem pela qual estão sentados e no final, cada um dirigia-se para o espaço onde queria desenvolver o planeado.

O desejável era dividir o grupo de meninos pelos 3 adultos (educadora, estagiária e auxiliar) e desta forma poderia haver pequenos grupos, porque assim a

criança poderia fazer planos mais detalhados, havendo também uma proximidade maior do adulto e um apoio mais individual. Neste momento de planeamento por vezes senti necessária esta proximidade, principalmente com crianças mais inibidas na comunicação em grande grupo. Ao ter esta postura a criança fica mais segura na projecção dos planos e na sua execução e o adulto tem de permitir que a criança assuma o controlo e não cortar os seus planos, exemplo disso é não haver dia determinado para a pintura, mas esta estar disponível todos os dias.

Hohmann e Weikart (1997) propõem a utilização de jogos e experiências de planeamento. Cada um deles tem uma estratégia para introduzir o planeamento. Contudo estas iriam resultar com pequenos grupos e não com o grupo todo tal como fazia, embora utilizasse por vezes uma peça de blocos lógicos ou um fantoche para passar pelos meninos e quem o tivesse na mão era dada a oportunidade de falar.

O local onde se planeia deve dar às crianças a perspectiva geral da sala para poderem ver o que escolher, o que acontecia nas duas salas, todavia mais na sala de creche, porque a reunião era realizada no centro da sala com cadeiras e em jardim-de-infância era feita a um canto da sala cortando a visibilidade.

Na PES II entendi que era fundamental para ajudar no planeamento falar das áreas que há na sala e o que podem fazer com os materiais que existem em cada uma. Esta componente foi bastante importante em ambas as valências mas principalmente no jardim-de-infância em que as crianças de início centravam-se muito na área da casa e não exploravam as outras áreas e assim estimulava-os para a descoberta das outras áreas.

Ao longo do estágio tive em atenção os interesses e necessidades dos meninos e por isso fui introduzindo materiais para o tempo de escolhas livres ser mais enriquecido, nomeadamente em creche com uma caixa de areia e em jardim-de-infância com plasticina, entre outros.

Tal como é referido por Hohmann e Weikart (1997) após dois meses de experiências já é notório alterações no planeamento das crianças, onde fazem planeamentos mais longos, mais complexos e por vezes fazem mais do que um plano para a manhã e a variedade dos planos também se destaca. Por isso o trabalho continuado desta metodologia vai enriquecendo a prática de sala e das próprias crianças o que aconteceu em jardim-de-infância.

### **Tempo de Fazer:**

No tempo de fazer as crianças concretiza as acções que planificaram, sendo que durante este tempo surgem ideias novas que se concretizam enquanto brincam. Nesta altura escolhem os materiais e os espaços a utilizar para desenvolver as acções.

As crianças brincam de forma intencional, sendo que o aspecto lúdico está presente. O tempo de fazer promove a exploração, a experimentação, dá oportunidade de inventar, bem como construir e ainda fazer de conta.

Durante este tempo as crianças constroem conhecimentos uma vez que constroem relações sociais, descobrem como as coisas funcionam, descobrem relações lógicas e matemáticas, aprendem a representar simbolicamente e utilizam a linguagem para comunicar. (Hohmann e Weikart, 1997)

Ao longo do tempo de fazer as crianças também resolvem problemas e em todos os planos as crianças constroem conhecimento à medida que se envolvem nas experiências-chave.

As crianças no tempo de trabalho estão empenhadas em iniciar, trabalhar sobre, modificar, completar e mudar os seus planos; brincam numa variedade de contextos sociais porque brincam sozinhas, a pares e em pequenos grupos; envolvem-se em diferentes brincadeiras (exploratória - manipulação de materiais, construtiva – surge após a manipulação e são criações das crianças como torres de Legos por exemplo, faz de conta - as crianças imitam situações conhecidas, e jogos – jogos de mesa, jogos de exterior sendo a maioria cooperativos) e desenvolvem conversas entre elas (Hohmann e Weikart, 1997)

Durante o tempo de fazer as crianças na sua maioria muda de lugar não permanecendo no mesmo espaço e também os materiais podem mudar, ou seja, pode ir um bloco para a área da casa, ou um bloco lógico para a pintura tal como aconteceu numa das minhas propostas de pintura.

Os adultos têm uma importante acção uma vez que entendem a forma como as crianças aprendem, além de prepararem as áreas e de as dinamizarem, têm a oportunidade de circular e observar o comportamento das crianças e também de interagir com elas na brincadeira, e ainda apoiam na resolução de problemas. Durante o tempo de fazer os adultos fazem registos onde podem escrever notas e também tirar fotografias e ainda definem o fim do tempo de trabalho. (Hohmann e Weikart, 1997)

O adulto tem de criar espaços adaptados ao grupo havendo áreas maiores e menores e os materiais devem também estar de acordo com os interesses do grupo.

O adulto no tempo de fazer deve analisar ao longo da manhã em que ponto estão os planos feitos pelas crianças e apoiar os que necessitam, ao verificar o nível de envolvimento e a forma como está a trabalhar no que delineou antes. Um olhar atento faz com que consigamos verificar as experiências emergentes nas diversas experiências-chave.

Este tipo de observações foi o suporte da minha acção, por exemplo quando na sala de jardim-de-infância a E. brincava com a caixa registadora como se estivesse na mercearia e não tinha notas nem moedas, propus-lhe ir desenhá-las, quero com isto dizer, que surge da brincadeira outras propostas e que por vezes sem o apoio do adulto a brincadeira fica ao mesmo nível e pode ser enriquecida com a nossa intervenção.

Nas interacções o adulto coloca-se ao mesmo nível físico da criança e participa na brincadeira de forma não interventiva para ser aceite como mais um elemento e temos de entender primeiro o que a criança está a fazer. Assim o educador faz planos de interacção improvisados no momento, sendo que tem em conta o que a criança já sabe.

Quando uma criança se esforça em determinado trabalho temos reconhecer o seu esforço, porque ela necessita de mostrar que conseguiu e nós ao olharmos com atenção e inquirindo como conseguiu fazer estamos a enriquecer a sua auto-estima e auto-confiança.

Na minha prática dei bastante valor à brincadeira, porque também eu brincava e estimulava os meninos neste tempo de fazer. É fulcral a nossa participação ser espontânea nas brincadeiras, ou seja, tem de fluir e não ser muito pensado o que se faz, recordar os tempos de brincadeira da infância foi o meu suporte e também os meus interesses agindo de forma a me divertir também.

Outro aspecto a ter em conta na brincadeira é deixar a criança guiá-la e brincar em paralelo com ela respeitando as suas ideias e promovendo a continuidade das acções onde podemos nomeadamente melhorar alguns aspectos. Por exemplo na sala de jardim-de-infância as crianças tinham o hábito de colocar tudo no chão na área da casa e na brincadeira referi que assim poderíamos escorregar e até partir as coisas se as pisássemos e deveríamos lavar a loiça e guardar logo no móvel da loiça, assim resultou numa brincadeira mais organizada.

É fundamental integrar as brincadeiras das crianças como parceira e exemplo disso foi em creche uma menina brincar aos médicos comigo, sendo eu a doente e ela dizia o que eu tinha de fazer com os materiais do médico, enquanto me observava.

É também habitual o educador propor trabalho de parceria em que as crianças se auxiliam umas das outras, e assim partilham o conhecimento.

Devem haver também conversas e devem haver questões, mas estas têm de ser perguntas do tipo abertas e que façam a criança questionar, a reflectir e exprimir-se.

A resolução de problemas é outro tópico a ter em conta na acção do educador, porque é algo que surge da brincadeira, da partilha de materiais e espaço, logo estes conflitos podem ser físicos ou sociais. Segundo a aprendizagem activa os adultos envolvem as crianças na resolução do problema. Assim é fundamental que o educador procure as crianças que estão envolvidas neste tipo de situações problemáticas com vista a ajudar e ouvir os diferentes pontos de vista e depois pode ajudar na criação de alternativas, mas não é o adulto que vai resolver mas apenas ajuda. É benéfico, as crianças lidarem com os problemas e dar tempo para os resolverem é necessário.

Exemplo disto aconteceu em jardim-de-infância com duas meninas que queriam pintar com a mesma cor e puxavam ambas o recipiente da tinta e intervim apenas para pararem com esta atitude e depois elas resolveram o problema na pintura.

Os adultos controlam o tempo de fazer e são eles que põem fim ao tempo de trabalho. O tempo que se segue é de transição até ao tempo de rever, ou seja, é o tempo de arrumar. Neste tempo de arrumar em ambas as valências cantava uma canção para arrumar:

Arrumar, Arrumar }  
Hora de arrumar } BIS

As crianças cantavam comigo e conforme terminavam de arrumar o espaço e materiais onde estiveram iam sentar-se nas almofadas, onde era feito o tempo de rever também em grande grupo.

### **Tempo de rever:**

O tempo de rever é bastante importante, porque as crianças relembram e reflectem sobre as suas acções, também associam planos, acções e resultados obtidos; falam uns com os outros sobre experiências significativas do ponto de vista pessoal; é igualmente neste tempo que formam imagens mentais e depois conseguem expressá-las verbalmente e ainda conseguem expandir a consciência para além do tempo presente.

As crianças no tempo de reflexão desenvolvem várias competências, nomeadamente a capacidade de recordar acontecimentos passados, têm de saber seleccionar as experiências que querem recordar, constroem a compreensão pessoal do

que estiveram a fazer, relembram o tempo de fazer de formas diversas (conversa, gestos, teatro, desenho, escrita).

No estágio este tempo era apoiado pelas fotografias tiradas por mim durante a manhã, porque ao mesmo tempo que circulava e intervinha junto dos meninos nas diversas áreas tirava fotografias ao que faziam, nomeadamente a construções que depois no tempo de arrumar deixavam de existir. Esta forma de rever surgiu para os ajudar, em jardim-de-infância, a comunicarem sobre o que tinham feito, revelando-se bastante proveitoso. A metodologia que utilizava era idêntica à do planeamento: perguntava a cada criança o que tinha feito e ela descrevia, suportada pela fotografia que lhe tinha tirado.

As estratégias de apoio à criança no tempo de rever são semelhantes às do tempo de planear. Dessas estratégias destacam-se a forma como as crianças aprendem, o interesse por parte das crianças (jogos), o ambiente (calmo e acolhedor), a constituição dos grupos (pequenos grupos), o material e a conversa acerca do tempo de rever antecipando as mudanças.

Neste período é fulcral que o adulto dê tempo/espço à criança para falar, destacando as suas experiências significantes. Nesta conversa podemos partir dos comentários dos meninos, por exemplo das fotografias tal como fazia em jardim-de-infância, onde as crianças ao visualizarem a sua imagem na fotografia falavam do que tinham feito. O adulto pode iniciar a conversa a fazer comentários sobre as brincadeiras das crianças ou pode fazer perguntas abertas; deve estar muito atento à reflexão da criança, contribuindo com as suas observações (identificar conexões entre os planos e o que os meninos dizem que fizeram no tempo de trabalho) de forma a ajudá-las.

Concluo, após esta descrição e reflexão do processo, que a aprendizagem activa está sempre patente, uma vez que a criança é quem faz e aprende com o que faz. Quero com isto dizer, que para referirmos que é um processo centrado na aprendizagem pela acção, as crianças têm uma motivação intrínseca para a invenção e produção de algo (tempo de planear); os meninos têm de ter uma acção directa sobre os objectos (tempo de trabalho); necessitam de reflectir sobre as acções (tempo de rever) e ainda resolvem os seus problemas.

Assim, a interacção da criança com os vários contextos (os materiais, as pessoas, as ideias, os acontecimentos), vai permitir a construção de novas experiências, aprendizagens, construindo o seu conhecimento.

### **4.3 Momentos de animação e brincadeira, como aprendizagem em Creche e Jardim-de-Infância**

Na prática de estágio tive como objectivo principal o brincar como forma de aprendizagem. É na brincadeira (adultos e crianças) que as crianças fazem as aprendizagens mais significativas e também vai ao encontro da aprendizagem activa, porque os meninos ao brincarem estão a manipular materiais, no espaço, no tempo e com pessoas.

Segundo Mudado (2008) o brincar destaca-se pela oportunidade de desenvolvimento motor, moral, cognitivo e emocional da criança, realçando a actividade lúdica desde o início. Neste processo é essencial a relação adulto-criança, uma vez que com o apoio do adulto a brincadeira desenvolve-se de forma gradual adquirindo novos patamares e assim também se promovem relações espontâneas e colaborativas com as crianças.

É importante o carácter lúdico e também as experiências prazerosas para a criança que permite desenvolver uma forte componente de imaginação. A brincadeira da criança evolui tal como ela própria e assim as primeiras brincadeiras são impulsionadas pela representação de papéis na acção sobre os objectos, e mais tarde quando a criança entende as relações e funções sociais, os significados passam a dominar as acções. (Mudado, 2008)

Durante o estágio havia da minha parte uma preocupação nos tempos de animação porque também foi uma grande aprendizagem para mim, uma vez que inicialmente estava tensa e com algum receio de ter atitudes menos correctas, mas conforme me fui sentindo com mais segurança consegui criar mais empatia com os meninos, chegar mais perto deles e conhecê-los melhor através da brincadeira.

Para me apoiar nesta evolução e criação de momentos de animação foi fundamental a planificação semanal. Desta planificação faziam parte os jogos no tempo de recreio, as brincadeiras no tempo de fazer e as histórias, que passaram a fazer parte da rotina, tendo sempre em atenção a dinâmica criativa. Quero com isto dizer, que as planificações utilizadas (semanal e cooperada) me ajudaram, uma vez que o espaço dedicado às animações passou a ser essencial permitindo-me comparar e planificar de novo.

A planificação diária ajudou-me na abordagem inicial às crianças, porque tudo o que propomos tem de fazer sentido para elas, surgir de forma enquadrada, permitindo interacções espontâneas onde jogava com eles, ria com eles, rebolava no chão, encenava

e cantarolava nas histórias. Todo este processo ajudou-me a melhorar a minha postura adoptada perante as crianças, tirando ambos os intervenientes mais partido destes momentos.

No decorrer do estágio as histórias passaram a fazer parte da rotina de ambas as valências, mas foi em creche que comecei a dar mais valor à espontaneidade, porque via nas crianças uma postura diferente, quando numa história dos cabritinhos mudava de voz ao fazer de lobo, de mãe e de cabritinho. Quero com isto dizer, que ao mudar a minha forma de estar cativava mais as crianças e elas envolviam-se mais participando de forma mais voluntária.

No jardim-de-infância as histórias começaram a ser cada vez mais dinâmicas, porque me senti-a mais à vontade e desinibida de fazer pequenas peças, onde as entoações e o material de apoio eram diferentes, de forma a envolver os meninos e a criar um momento divertido.

Esta evolução foi tema de reflexão nos diários, porque era o resultado de uma planificação mais elaborada no sentido de criar mais momentos de animação para as crianças.

Quando falo de histórias, quero referir que também eram contadas anedotas, adivinhas e ainda provérbios. Apenas as adivinhas fizeram parte das propostas para ambas as valências sendo que para creche havia um livro com imagens que dava pistas sobre a resposta. As anedotas surgiram como forma de partilha da minha infância, porque levei um livro quando era pequena e a anedota em si causa riso, alegria e era o que desejava para estes momentos, bem como a diversidade de literatura.

As adivinhas surgiram, porque a E. falou que havia diferentes tipos de livros e que gostava de adivinhas de animais. No que se refere aos provérbios estes surgiram também como diversidade literária e a forma como foram explorados tinha uma componente lúdica e matemática, porque cada provérbio do livro tinha um número e assim pedia a cada criança que dissesse um número e era esse o provérbio que lia.

As histórias particularmente eram dinamizadas com diversos apoios como os livros, com tapetes de histórias em tecido, com um tapete construído pelos meninos com elementos naturais, através do computador onde as histórias apenas tinham som e imagem e os meninos tinham de construir a história. (Anexo 1- Momentos das histórias)

No que se refere aos jogos de que anteriormente falei, escolhia essencialmente os momentos de recreio ao ar livre para os propor. Estes eram principalmente ligados à expressão motora e ao desenvolvimento de competências sociais. Jogos estes que eram

muitos deles tradicionais, que eu jogava quando era pequena e outros partilhados por colegas. Alguns dos jogos propostos eram: a mamã dá licença, jogo do lencinho da botica, jogo toca e congela, jogo da corrente, jogo com uma bola, jogo do peixe e da rede.

Nas últimas semanas de estágio já não planificava jogos novos, porque é importante os meninos consolidarem os que tinham aprendido e eles sozinhos já conseguiam ter a iniciativa de jogarem.

#### **4.4 O projecto: “Queremos ter a área da música”**

Neste ponto do relatório vou apresentar o projecto que as crianças desenvolveram enquanto estagiei na sala de jardim-de-infância. Este projecto tinha como nome “Queremos ter a área da música” porque esta era inexistente na sala apesar de haver alguns instrumentos dentro de uma caixa (que não estava ao nível físico das crianças).

Assim vou descrever todos os passos e as experiências das crianças, bem como reflectir sobre a minha actuação para mais tarde reformular alguns pontos de forma a conseguir desenvolver cada vez melhor a metodologia de projecto que era nova para mim.

##### **4.4.1 Desenvolvimento do projecto: as possibilidades e as aprendizagens**

O projecto desenvolvido em jardim-de-infância por um pequeno grupo de crianças foi a criação da área da música na sala e assim teve como nome: “Queremos ter a Área da Música”. Tal como todos os projectos, este decorreu em quatro fases: definição do problema, planificação e lançamento do trabalho, execução e avaliação/divulgação, tendo decorrido entre os dias 16 de Maio e 14 de Junho de 2011.

Ao longo do tempo pretendia-se que as crianças enriquecessem as suas experiências nesta área de interesse - a música, compreensão da metodologia de projecto, tomada de consciência de determinados aspectos como o ritmo, a melodia a intensidade através da exploração de instrumentos e da voz, conhecimento de diferentes músicas e subjacente a isso a dança, a diversidade de instrumentos existentes, as notas musicais e vocabulário musical.

**A primeira fase - definição do problema** surge através de uma reflexão sobre as áreas da sala em grande grupo na parte da manhã, como uma consciencialização do que havia. Iniciei a conversa dizendo que a nossa sala estava dividida por áreas e pedi aos meninos para dizerem que áreas havia na sala. Depois deles terem dito reparei que ninguém mencionou a área da música, porque ela realmente não existia. Neste momento disse: “Então e querem fazer uma área da música?”, as crianças de forma muito entusiasmadas gritaram dizendo que sim.

**A segunda fase - planificação e lançamento do trabalho.** Posto o interesse e necessidade da sala, propus fazer um projecto para criarmos a área da música na sala e perguntei aos meninos onde poderia ser. A primeira intervenção foi da A. C. que nomeou o espaço das almofadas e o J. M. referiu perto da porta. Contudo nem uma nem outra seriam possíveis pela falta de espaço, e assim problematizei com eles o espaço e

depois dei a hipótese da mesa que estava entre o computador e o móvel dos jogos. Porém se voltasse a lançar o projecto às crianças o diálogo teria sido diferente e fazia com que elas reflectissem mais acerca do espaço necessário para uma área, em vez de dar uma hipótese.

O projecto era de pequeno grupo e perguntei aos meninos que tinha observado ao longo do estágio com mais interesse pela música se queriam fazer parte do projecto e eles aceitaram com agrado. No entanto e após reflexão e pelas observações que fiz ao longo do projecto haveriam outras crianças interessadas no projecto e neste sentido mudaria a minha intervenção dando oportunidade de escolha, em vez de serem escolhidas por mim, seriam elas a escolher.

Para fazer o lançamento do projecto preenchemos através da conversa entre todos os elementos do projecto uma folha de cartolina, dividida em três onde escrevi as perguntas chave para um projecto: o que sabemos? o que queremos saber? como vamos saber?. Este é um projecto de realização e de investigação, uma vez que surge do interesse e da necessidade do grupo. Nesta linha de pensamento foi realizado outro quadro apenas com duas colunas com os tópicos: o que temos? e o que queremos ter? . (anexo 2)

No momento de preenchimento dos itens do projecto, entendi que as crianças sabiam o nome dos instrumentos presentes na sala, fazendo apenas confusão com o metalofone, porque diziam que era xilofone, mas encaro a participação deles de forma positiva, pois significa que aquele objecto é conhecido. As crianças conseguiram também fazer a relação com conceitos apreendidos quando foram ver o musical: falando em orquestras, conheciam o grafismo de notas musicias, sabiam tocar alguns instrumentos e cantar canções e sabiam que existiam mais instrumentos do que aqueles que conhecem.

Este pequeno grupo tinha alguma dificuldade em em dizer o que sabia e eu através da conversa fui-lhes mostrando que sabiam e fui escrevendo e dizia o que estava a escrever, falando em voz alta. Com esta postura mostrei que é essencial dar atenção às crianças e dizer-lhes que sabem fazer ou que sabem acerca de alguma coisa para enriquecer o seu auto-conhecimento e auto-estima. Na componente do que queriam saber o enfoque era para aprendizagem no que toca aos instrumentos e em conhecer músicas de outros países, bem como a história da música.

**A terceira fase - execução**, dividiu-se por diversas actividades que surgiram como respostas às questões dos meninos, contudo foram todas propostas minhas, porque ao longo do processo era notório que as crianças não estavam familiarizadas com a metodologia de projecto, eram pouco participativas, e também era novo para mim. Mas com o tempo e se tivesse tido oportunidade de experimentar mais projectos, a minha postura e das crianças mudaria.

A exploração diária dos instrumentos musicais era feita de acordo com as escolhas no tempo de planear e as crianças faziam-no com entusiasmo. Com o decorrer do projecto foi criado um suporte em plástico com bolsas para arrumação dos instrumentos que fora etiquetado com imagens dos instrumentos e código escrito pelas e para as crianças organizarem os instrumentos, onde houve sempre bastante empenho.

Para enriquecer esta área e as explorações levei outros instrumentos construídos por mim, também com materiais reciclados; um livro que tem um piano; um livro pop up com os sons dos animais e dois espanta espíritos com materiais diferentes (canas e metal).

A primeira saída foi à biblioteca pública para pesquisarem em livros de música. Após a observação de vários livros quiseram pedir para fazer conjuntos com os instrumentos (divisão segundo o material de que era feito) como estava na imagem de um dos livros. Partindo-se assim para o desenho à vista em sala, dos instrumentos que tínhamos e sua divisão segundo o material de que era feito.

A proposta seguinte foi ao encontro do que as crianças sabiam e era a canção: “Eu perdi o dó da minha viola”. As crianças já sabiam as notas e a música, apenas introduzi a componente de interpretação da letra com gestos, ou seja, tinha uma componente de expressão dramática o que criou um ambiente divertido, e aprenderam rapidamente os gestos e querendo várias vezes. O envolvimento foi bastante significativo, uma vez que já sabiam a canção e como a componente lúdica estava presente foi muito positivo.

No seguimento do que os meninos sabiam levei 7 copos de vidro iguais e água com corante para a exploração de um “Piano de Vidro”. A exploração era com uma cana e numa fase inicial coloquei os copos todos alinhados, e disse que se chamava piano de vidro e a H. disse que era porque os copos eram de vidro e o J. M. disse que tinha corante como no jogo das esponjas. Estas duas primeiras intervenções das crianças foram pertinentes, uma vez que a H. associou o nome ao material de que eram feitos os

copos e assim também mostrou saber o que era vidro e o J. M. fez uma relação com actividades anteriores, que para ele foram significativas.

Após experimentarem tocar a H. disse que “fazia sons diferentes, porque uns tinha cheio e outros não” e posteriormente perguntei: “quantos copos são?” e os meninos começaram todos a contar em voz alta apontando com a cana que tinham para o copo que estavam a contar e quando chegaram ao final disseram que eram 7 e eu disse: “e porque serão só 7 copos?” e a E. respondeu: “São 7 copos, porque são 7 notas musicais: dó, ré, mi, fá, sol, lá e si” e eu concluí: “então cada copo é uma nota musical. Qual será o dó, que é mais forte?” e a L. disse que era o que estava cheio.

É importante, as crianças experimentarem primeiro para entenderem o objecto, ou neste caso o piano de vidro, a exploração livre é bastante importante e não ser nada direccionada. Quero com isto dizer, que eles podem e devem explorar as várias potencialidades dos materiais e verificar como neste caso produzem som.

Segundo Hohmann e Weikart (1997) é fundamental apoiar as crianças para serem criadoras de música dando oportunidade de exploração e identificação de sons, desenvolver melodias. De acordo com os mesmo autores é fundamental no tempo de trabalho as crianças terem oportunidade de explorar instrumentos musicais na área da música, sendo que neste dia o instrumento era diferente e por isso ainda mais significativo era explorarem para o conhecerem.

Torna-se necessário no dia-a-dia o educador ouvir o que as crianças têm a dizer acerca de, ou seja, neste caso eles exploraram e através do diálogo chegaram a diferentes conclusões sobre aquele piano de vidro.

Durante a exploração as crianças dividiram os copos entre elas e cada um tocava uma parte de uma música, ou seja, um tocava uma vez, o do lado tocava duas vezes e assim sucessivamente. Depois começaram a fazer ritmos ao mesmo tempo tocando com a cana no copo, tal como fazem nas aulas de música.

Hohmann e Weikart (1997) defendem que é essencial desenvolver melodias com as crianças e é fulcral mostrar reconhecimento pelas melodias criadas pelas crianças.

Depois desta exploração perguntei aos meninos se queriam desenhar na pauta as notas musicais a música deles e entreguei a um cada um papel, com uma pauta desenhada e eles foram desenhando notas nos diferentes traços e notas com diferentes grafismos. Eles tinham oportunidade de copiarem as notas, de folhas que eu levei para a área da música, folhas estas que têm várias notas musicais. Ficou na área da música um envelope com mais papelinhos com pautas para quando eles quiserem escrever.

A L. estava muito envolvida a escrever as notas musicais e procurava notas diferentes nas folhas para escrever, escrevendo em diferentes linhas. Durante este momento estive a observá-la com mais atenção e verifiquei que estava a escrever de forma muito minuciosa agarrando com muita precisão na caneta vermelha e tendo muita concentração em colocar a nota na linha igual à pauta de onde estava a copiar. Verifiquei também que contava as linhas para acertar na linha o que demonstra da parte dela a noção de que é diferente se a nota estiver noutra linha, ou seja, existem várias por algum razão.

No final da manhã coloquei as pautas que as crianças fizeram numa cartolina e expus o que tinham feito de forma a valorizar o seu trabalho, tendo em conta a cor, a disposição e o registo escrito do que tinham feito. Na prática é muito mais fácil entender que tudo o que as crianças fazem pode ser exposto para os outros verem, mas também é essencial ter em atenção a forma como expomos.

Outra proposta foi o conhecimento, a identificação e organização de imagens de rádios e suportes audio segundo o tempo de existência. A pedido do J. M. que queria saber coisas sobre a história da música levei imagens de diferentes tipos de rádio, desde o mais antigo ao mais moderno, bem como de suportes audio como discos de vinil, sendo que tiveram oportunidade de contactar com um gira discos verdadeiro. Esta foi uma actividade para o grupo do projecto. Neste momento o J. M. disse que a Grafonola era um trombone, a relação que ele fez foi pela forma do instrumento e significa que já sabe o que é um trombone. A associação que ele fez foi relativa à forma e é de destacar, porque ainda não tínhamos falado neste instrumento, ou seja, as crianças sabem mais do que aquilo que falam, nomeadamente de coisas ligadas às suas experiências pessoais com a família e amigos.

As crianças mostraram não ter a noção do aparecimento dos rádios, ou seja, da sucessão e foi interessante porque esta foi uma descoberta que as crianças tinham curiosidade em saber e expressaram no lançamento do projecto. Após a organização das imagens na cartolina as crianças mostraram-se muito motivadas para escrever o nome dos rádios e dos discos, cassette e cd.

Relativamente à ordem do disco, cassette e cd sabiam correctamente. As crianças mostraram muito contentamento ao ver o gira-discos que levei e neste momento as crianças que não faziam parte do projecto, como o V. e a D. tiveram curiosidade e aproximaram-se da mesa e perguntaram como funcionava, mostrando interesse por o que os outros meninos estavam a fazer.

A construção de instrumentos musicais era essencial para o enriquecimento da área da música e os instrumentos forma construídos com materiais de desperdício. A M. escolheu fazer castanholas e eu disse-lhe que íamos utilizar material de desperdício e mostrei-lhe o material que ia utilizar e ela disse que eram caricas e cartão das caixas da papa. Depois ela colocou cola nas caricas e pô-las no cartão e esperou que secassem, enquanto isso foi recortando pedaços de papel autocolante colorido para decorar as castanholas.

Enquanto recortava agarrava correctamente na tesoura e cortava vários pedaços sem forma definida. Quando os começou a colar colava muitos juntos para preencher quase todo o cartão da castanhola com perícia e muita concentração, o que demonstrava o seu envolvimento. É de referir que esta criança nos trabalhos manuais dá muita importância à perfeição, fazendo as coisas com gosto para ficar esteticamente mais apresentável. Ela estava muito atenta não olhando para os outros meninos e não dispersando mesmo com outras crianças a falarem.

A determinada altura quando terminou de decorar a primeira castanhola agarrou nela com uma mão, com a abertura para cima sorriu e começou a tocá-la como se a estivesse a experimentar. Assim e segundo a escala de envolvimento a M. encontra-se no nível 4.

A E. referiu no tempo de rever tinha construído maracas, onde disse que as suas maracas eram diferentes das da D., porque as caixas de iogurte não eram iguais e também não tinham a mesma coisa lá dentro e por isso o som era diferente. Compreensão e explicitação do que ouviu e observou.

Quando o V. estava a decorar o seu tambor com os papelinhos autocolantes estava com alguma dificuldade, porque ainda não consegue dar uma tesourada inteira e o papel fica com bicos.

Desta forma ao longo do projecto as crianças devem ter oportunidade de fazer coisas que conseguem e outras que necessitam de prática para conseguir, como neste caso o recorte. Depois de recortar as cores e os pedaços de papel, quis colá-los e demonstrou alguma dificuldade, porque não conseguia tirar a película autocolante. A D. ao verificar disse que ia ajudá-lo e fê-lo de forma motivadora explicando-lhe que podia dobrar um cantinho do papel e com os dedos tentar apanhar o lado do papel autocolante. Ele começou a tentar e não conseguia.

Para o ajudar propus-lhe recortar alguns papéis no rebordo do rolo do papel autocolante, porque tem uma margem branca e assim seria mais fácil ele conseguir

descolar. Desta forma já conseguia tirar o papel e chamando-me e dizendo que já conseguia os fáceis e agora queria tentar os difíceis. Agarrou num papel e depois de muito minuciosamente com os dedos friccionar os papéis conseguiu separá-los e gritou: “Rita conseguiu” esboçando um enorme sorriso e contentamento pela vitória alcançada, continuou a tirar os papéis e mostrava-se muito empenhado nesta tarefa.

Quero realçar o facto de nunca ter desistido, sendo que numa fase inicial teve ajuda de uma colega, após a minha intervenção ele conseguiu e quis evoluir no grau de dificuldade. Isto significa, que estava envolvido e que o facto de o ter ajudado foi fundamental, porque podia desistir. Assim mostrou que queria evoluir e envolveu-se criando nele próprias expectativas elevadas de que conseguia. Esta ajuda da colega foi fulcral, uma vez que a cooperação é uma forma de evoluirmos e também faz parte integrante da metodologia de projecto. Estas duas crianças não faziam parte do projecto, mas como a construção dos instrumentos foi feita com dois intuitos: enriquecer a sala e as crianças no da criança levarem algo feito por eles.

A dança foi outro ponto alto do projecto. Esta surge do desejo das crianças em conhecer músicas de diferentes países. Para introduzir a dança utilizei um livro que propõe a dança no final, que tornou-se bastante adequado ao momento.

Na dança as crianças ficaram extremamente activas, mostrando imensa alegria em poder dançar livremente ao som de várias músicas. Durante este tempo quando mudava de música dizia que tipo de música era e de que país era quando as crianças não sabiam, no entanto identificaram músicas do brasil, inglesas, índios, hip hop e sevelhanas.

A H. destacou-se no momento da dança da kizomba onde colocava o “rabo” todo para fora e muito divertida agarrada à A. B. dançava e ria-se seguindo o ritmo da música. O ritmo foi identificado facilmente pelas crianças que acompanhavam as diferentes danças. A E. mostrou saber hip hop pelos movimentos para a frente e para trás do tronco e os gestos dos dedos, bem como o som que fazia com a boca. Ela também se destacou tal como a A. C. e a M. nas danças orientais onde moviam a cintura de forma pormenorizada.

Nesta tarde houve momentos em que dançámos em grande grupo e aos pares, o que é importante para estabelecer afecto com cada criança individualmente e demonstrar carinho com elas, havendo uma vinculação com as crianças e entre elas.

Eu dançava qualquer música sem qualquer inibição de que pudesse estar a exagerar na minha exposição e as crianças mostraram-se cada vez mais dinâmicas

comigo criando-se um verdadeiro momento com animação. No início do estágio era mais recatada mostrando alguma timidez nestes momentos, mas foi positivo ter criado a área da música, ligada às expressões de forma a me libertar e a enriquecer a minha postura divertida como educadora.

Assim a minha postura sofreu uma grande evolução nestes tempos de animação e de exibição, fiz movimentos com o corpo que as meninas principalmente queriam imitar para aprenderem a dançar como por exemplo as danças indianas onde movimentava a anca e o samba. O facto de me sentir mais segura como educadora faz com que me liberte e deixe os receios de parte, procurando a descoberta e o envolvimento crescente o que foi positivo, porque se não tivesse dançado naquele momento penso que poderia não ter havido tanto envolvimento por todos.

A mãe da E. foi cantar uma canção infantil em francês à sala. Esta oportunidade surgiu, uma vez que as crianças queriam conhecer canções de outros países e perguntei à E. se gostava que a mãe viesse cantar uma canção em Francês, isto porque eu sabia que ela falava francês. É muito importante sabermos acerca da família das crianças de forma a pedir a sua participação.

Assim foi um momento de participação da família nas vivências da sala, um enriquecimento ao nível da língua e cultura, bem como de expressão dramática com os gestos da canção. Foi curto espaço de tempo no final da tarde, mas muito significativo para a E., porque tinha a mãe na sala e também para as outras crianças que estavam envolvidas em aprender a cantar e principalmente a fazer os gestos. Esta foi uma canção utilizada na socialização do projecto.

A determinada altura, já no final do projecto no momento da reunião da manhã quando as crianças estavam a planear para onde queriam ir, surgiu o problema de quantos meninos poderiam estar na área da música e eles não sabiam, porque ainda não estava lá o cartão a representar a quantidade de crianças, tal como já existe nas outras áreas, sendo o momento apropriado para a sua elaboração.

As crianças decidiram em conjunto quantas crianças poderiam estar na área da música e não por votação. Para isso contaram as cadeiras que há na mesa e a H. acrescentou que se podiam colocar uma cadeira pequena no meio das duas grandes e assim já cabiam três. As crianças concordaram com ela e ficou decidido.

Este momento foi muito importante, uma vez que notei uma postura diferente por parte das crianças, ou seja, mais activas e não esperando pela resolução por parte do

adulto. Quero com isto dizer, que surgiu o problema e as crianças de imediato começaram a falar e a tentar arranjar a solução.

Esta representação da quantidade de meninos existente na área poderia ter sido feita quando o início da criação da área, contudo as coisas têm de aparecer com sentido para as crianças e têm de ser elas a decidir, neste caso como a área da música é frequentada por todos os meninos todos decidiram, não faria sentido ser só o grupo do projecto. Assim o projecto é de pequeno grupo, mas há momentos em que o grande grupo partilha e participa na tomada de decisões, o que é positivo e revela a flexibilidade que a metodologia de projecto tem.

A visita às escolas de música aconteceu na recta final do projecto e foi fundamental, desta forma as crianças contactaram com a realidade da aprendizagem de tocar instrumentos. Na escola de música da universidade o momento foi de apresentação de alguns instrumentos e depois uma pequena audição dos mesmos. As crianças estavam extremamente atentas e os resultados deste momento foram visíveis ao longo do tempo, por exemplo na construção do livro de imagens dos instrumentos que já conheciam.

É ainda de referir que o estilo de música era clássico e as crianças mostraram interesse em ouvi-lo. Por vezes há crianças que só ouvem músicas infantis, o que não acontece com este grupo, uma vez que durante o estágio coloquei várias músicas clássicas para as crianças ouvirem, nomeadamente em tempos de retorno à calma, pintura e ao almoço.

A visita à escola de música Eborae Musica foi fulcral para as crianças entenderem que só se aprende a tocar um instrumento se o tocarmos e esta conclusão foi retirada pela C. que fez questão de o dizer na socialização do projecto.

No caminho para a escola de música Eborae Musica, quando íamos na carrinha fomos falando sobre o que íamos ver na escola de música e a M. C. disse que íamos à escola de música e que há lá músicos e eu disse:” Então e se é um escola tem mais o quê? e a M. disse “professores” e a Helena de seguida disse “alunos que aprendiam música”. Esta relação de funções e estatutos dentro da escola estava por estas crianças apreendida.

Na escola de música tivemos oportunidade de ter uma visita guiada e assistir a parte de aulas de música, no que se refere à aprendizagem de um instrumento.

Num primeiro momento na igreja que está anexada à escola as crianças tiveram oportunidade de ouvir um órgão e o V. assim que ouviu disse que parecia a música dos casamentos e fez o movimento com o braço da porta para o altar da igreja.

Noutra sala estava um grupo de crianças com a professora, a tocar guitarras e as crianças ouviram com muita atenção. Quando a professora tocou um o Alaúde, o V. disse que parecia “música de cowboys”. O V. já no espaço anterior tinha feito uma relação entre o som do instrumento e o algo que conhece o que é interessante, porque significa que consegue fazer associações.

Havia também uma sala onde se tocava violino e para criar uma interação com as crianças o professor acompanhou a aluna com o piano e os dois tocaram a música da “estrelinha” e os meninos cantaram. Foi uma parceria e participação divertida onde foi tido em conta o que eles já sabiam.

As crianças quando viam os instrumentos nas diversas salas conseguiam identificá-los com facilidade sendo que alguns apenas conheciam de terem visto na escola de música da universidade.

A guia era professora de música de crianças pequenas e isso foi proveitoso, porque teve em atenção o que os meninos sabiam e tocou no vibrafone a canção “O balão do João” e as crianças ao reconhecerem a melodia e começaram a cantar. Numa sala dedicada a esta faixa etária as crianças puderam explorar os instrumentos existentes e saber o nome de instrumentos desconhecidos e a forma como se tocam.

Cada criança ficou com um instrumento e a guia/professora fez um jogo do tipo maestro em que quando tinha as mãos em cima era para tocarem alto e rápido, e quando as tinha em baixo era para tocarem baixinho e devagar. As crianças estavam muito divertidas e atentas mostrando capacidade de reacção e compreensão da proposta. O grupo falou ainda dos instrumentos que tinham na sala e disseram que tinham construído uns com materiais de desperdício, explicando como fizeram e os que fizeram.

Para terminar o projecto e no seguimento das aprendizagens relativas aos novos instrumentos, no dia em que visitámos a escola Eborae Musica fizemos uma pesquisa na internet, no meu computador, de imagens dos instrumentos que já conheciam. Esta foi uma pesquisa na internet (Google imagens) apoiada por mim no computador, mas foram as crianças que referiram os nomes dos instrumentos e escolheram a imagem, sendo que não se restringiu aos meninos do projecto. Estávamos sentados à mesa e as crianças

sentavam-se e saíam naturalmente dando oportunidade a várias crianças de fazerem a pesquisa.

Este tipo de pesquisa foi diferente para este grupo de crianças e rica, porque tiveram oportunidade de entender como é a internet e contactar com as novas tecnologias. Assim as novas tecnologias e a partilha de saberes entre todos já numa fase final do projecto foi benéfica. Nesta pesquisa entenderam que se podia tirar as fotografias da internet e que era possível criar uma pasta com todas, uma vez que ia dizendo os passos que ia fazendo.

As crianças escolhiam facilmente a imagem que no Google era apresentada. Apenas intervinha quando a qualidade era fraca e depois de aumentada não ficava boa e explicava aos meninos que depois ficava desfocada, mostrando o que era desfocada aumentando a imagem num documento word.

Durante este tempo mostraram a apreensão dos nomes dos instrumentos. A pesquisa destas imagens iria servir para depois imprimirmos com o nome do instrumento e fazermos um livro de imagens dos instrumentos para a área da música. Estes instrumentos eram todos os que as crianças conheciam até ao momento, portanto há a possibilidade de ser enriquecido.

**A quarta fase - Avaliação/divulgação** era algo novo para mim e estava nervosa, porque não sabia ao certo como fazê-lo, mas a forma descontraída e a participação activa das crianças foi fundamental para perder os receios de que não fosse a forma correcta, uma vez que elas mostraram-se desde o início muito envolvidas na preparação socialização e no desenrolar do projecto.

A socialização foi feita na parte da tarde aos dois grupos de jardim de infância (3 e 5 anos). O grupo dos 5 anos foi o primeiro a ir à socialização do projecto.

Através da minha observação e nomeadamente do preenchimento do COR pude constatar muitas evoluções ao nível da música neste grupo, tendo adquirido mais competências sobre os instrumentos, as diferenças de sons, a dança o entedimento de como se aprende a tocar.

Partindo do exercício feito na escola Eborae Musica com os instrumentos e pelo entusiasmo das crianças propôs-lhes na socialização do projecto cantar a canção: “A bandinha vai passar” e quando eu dissesse o nome de um instrumento eles tinham de saber qual ia tocar e no final estariam todos a tocar.

A socialização foi feita através dos cartazes onde foi combinado em conjunto o que as crianças iriam dizer na socialização do projecto, o facto de termos ido para o

refeitório falar deu um aspecto formal à apresentação e eles entenderam como uma reunião importante onde falámos de como se iria fazer tudo e estavam muito expectantes e motivados.

As crianças recordaram facilmente através dos cartazes feitos em todas as fases do projecto, colocando-as primeiro por ordem e depois interligando com as canções que iriam cantar na socialização. Conforme mostrava o cartaz eles começavam a falar do que tinham feito o que foi positivo, porque significa que foi um projecto vivenciado pelas crianças e falavam dele com muito orgulho.

As crianças estavam extremamente motivadas na socialização em mostrar aos outros o que tinham feito e aprendido com este projecto. A minha intervenção na apresentação era apenas como ligação entre as diferentes fases, ou seja, apenas servia para as orientar. As crianças mostraram saber o que tinham aprendido e falavam com bastante à vontade para os colegas das outras salas, do que tinham feito nas diferentes fases do projecto.

Um aspecto que quero destacar desta socialização foi os momentos musicais criados pelas crianças. Todas as canções tinham sido aprendidas ao longo do projecto e por isso fazia sentido serem partilhadas e foi bastante benéfico, uma vez que todos estes momentos tinham coreografia e assim foi uma forma de envolver os participantes.

Quero acrescentar que a duração da apresentação demorou um pouco mais do que tinha planeado, porque as crianças queriam contar tudo ao pormenor o que mostrou bastante entusiasmo. Assim sendo não houve tempo para o momento do baile final que tinha planeado.

No momento final da canção: “A bandinha vai passar” as crianças estavam muito alegres o que fez com que os outros meninos que estavam a assistir comesçassem a cantar também (grupo dos 5 anos).

Foi muito interessante observar o à vontade deles, a forma como moviam o corpo, o ritmo que faziam com os instrumentos escolhidos por cada um deles e é ainda mais de realçar que esta consistência era com todas as crianças que estavam a apresentar o projecto não havendo nenhuma diferença. Neste sentido leva a crer que foi uma área em que eu não tinha muitos conhecimentos, enriqueci e as crianças também. As crianças tiveram muitas oportunidades de exploração e o resultado final é bastante positivo.

É ainda de referir que as crianças no segundo grupo já se mostravam um pouco cansadas e o facto de repetir toda a apresentação fê-las desmotivar um pouco também

pelo feedback criado. O segundo grupo eram da sala dos 3 anos e não estavam participativos o que os fez desmotivar um pouco.

No final da segunda socialização receber o feedback da educadora S. (sala dos 3 anos) foi benéfico para mim, porque valorizou o projecto acrescentando apenas que poderia ter escolhido outra hora para a apresentação e referindo ainda que seria melhor juntar as duas salas de jardim-de-infância, porque foi um momento em que os pais começaram a vir buscar os filhos.

É sempre bom ter em conta as opiniões dos outros membros da equipa educativa apesar de não ser da minha sala, porque são pessoas com mais experiência e podem ajudar-nos a evoluir e a reflectir. Assim poderia ter realizado a socialização com os dois grupos e noutro dia na parte da manhã.

#### **4.5 Os processos que suportam a acção no contexto:**

Acção dos educadores deve ser com suporte em investigação contínua e existem diversos elementos que nos permitem ter uma postura de uma educadora em constante avaliação sobre a sua acção. Cada vez mais os estudos feitos pelos profissionais da educação têm como base estudos observacionais, porque ajudam a compreender as crianças com os quais os educadores trabalham, desta forma os métodos qualitativos estão em foque.

Para iniciar um projecto de investigação-acção é necessário ter em conta vários aspectos: encontrar um ponto de partida, ter em conta os padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação.

Para começar um projecto de investigação é necessário ter em conta os propósitos, os tópicos e a formulação das questões iniciais. Os propósitos têm que ver com o que o profissional da educação defende enquanto pessoa e profissional.

Relativamente aos tópicos estes são variados e provêm essencialmente das observações feitas diariamente pela equipa educativa, por vezes certos dilemas que a prática nos coloca, ambições profissionais, havendo também acontecimentos e propostas que têm potencial para ser investigados. Assim a investigação-acção pretende compreender os modos de aprendizagem, proporcionar experiências em determinada área, querer mudar alguma estratégia e reflectir sobre a nossa acção.

No que se refere à formulação das questões iniciais estas são o ponto de partida para a investigação relacionando-se com os tópicos e também com os propósitos. Estas questões possibilitam imaginar o que é necessário percorrer ao longo da investigação.

Para os professores/educadores com pouca prática (Esteves, 2008, cit in Fischer, 2001) propõe uma organização de investigação por três áreas: cenários e contextos; estratégias de ensino e conteúdo de aprendizagem, e visões e esperança para o ensino. No que concerne aos cenários e contextos este tem a ver com o clima da própria instituição, as relações com os pais, bem como a criação de espaços de aprendizagem.

No que se refere às estratégias de ensino e conteúdo de aprendizagem podemos dizer que se refere a estratégias didácticas para uma aprendizagem activa. Relativamente à última área, visões e esperança para o ensino tem mais a ver com as perspectivas dos professores/educadores, sendo assim uma investigação sobre a sua profissionalidade de forma a evoluir gradualmente.

#### 4.5.1 Os Diários de professor como reflexão e apoio à investigação

Os diários são uma metodologia qualitativa para a investigação do professor/educador, sendo um instrumento de análise do pensamento do profissional da educação. Este utiliza-o como documento para a expressão pessoal e como reflexão da sua prática para elaborar um pensamento a cerca do que faz e do que pretende fazer.

Os meus diários de professor eram compostos por três dimensões: descritiva das acções na prática de estágio, reflexiva sobre as mesmas e sobre as observações que fazia diariamente e ainda tinha a componente projectiva onde planeava o que poderia fazer partindo dos pontos anteriores.

Ex: Descrição, reflexão

“O D. (3) chegou mais tarde à sala, quando as crianças já estavam distribuídas pelas diferentes áreas e muitas delas já tinham circulado não estando na actividade inicialmente planeada. Quando ele chegou fui à porta dar os bons dias e recebê-lo para entrar.

Depois ele espreitou da porta e viu a caixa de areia em cima da mesa e a I. (2:8) a brincar lá com as pás, fez uma cara de espanto onde abriu os olhos, e abriu a boca em forma de “o”, apontou para a caixa com o braço e dedo indicador esticado e eu disse: “É uma caixa com areia, para fazerem bolinhos e brincarem com a areia como ontem fizeram na horta, queres vir brincar com a I. ?” Ele acenou-me com a cabeça e um sorriso expressivo.

De seguida despediu-se da mãe com um beijo e dirigiu-se para perto da caixa. O D. (3) começou por encher um copo (tampa de detergente grande) para fazer um bolo, a forma como o fazia era com bastante precisão, enchia a pá cor-de-rosa e depois inclinando-a devagar deixava a terra cair para dentro do copo, depois virou-a e enterrou-a na areia batendo na parte superior para a areia sair e ficar um bolo. Contudo não estava a conseguir e como eu estava a filmar de perto ele pediu-me ajuda e eu consegui retirar o copo e ficar o bolo, ele olhou para o bolo de areia e começou a dançar mostrando alegria e energia, depois de forma igualmente cuidada batia com a pá em cima do bolo.

No final da filmagem é ainda possível verificar que ele coloca de modo cuidado a areia que caiu em cima da mesa, no lado

dele em cima da pá e depois coloca novamente para a caixa, isto demonstra que entendeu que a regra de ficar tudo limpo e sem areia no chão seria importante.

As expressões faciais estavam evidentes quando mordida o lábio inferior que indica uma precisão e concentração. Enquanto esteve na caixa de areia mostrou sempre satisfação em fazê-lo, sendo novidade na sala e também porque era algo que ele gostava.

De acordo com esta observação e análise posterior da filmagem penso que o grau de envolvimento dele seria o nível 4 que se designa actividade contínua com momentos de grande intensidade, sendo que o nível de bem-estar também pode ser avaliado com o nível 4 que se designa como alto.” (Espada, 2011p.96,97)

É fulcral referir que os professores/educadores são profissionais racionais, ou seja, os professores/educadores “constroem a sua acção, e constroem-na de forma reflexiva” (Zabalza, 1994, p.30) porque a actuação dos professores é dirigida pelos seus pensamentos e por aquilo que defendem.

Estes diários eram realizados com base nas observações e notas de campo registadas no contexto educativo, bem como fotografias. A observação tornou-se o instrumento principal, porque permite o conhecimento directo do que acontecia naquele contexto específico. Quando falamos do contexto este é um conceito abrangente, mas tem a ver com o espaço físico, com a cultura vivida nele e com os seus intervenientes como singulares.

Estas notas de campo tinham um papel fulcral, porque ajudam o professor/educador a relembrar os factos e o contexto das acções. Utilizava as notas de campo registando no momento em que as acções ocorriam, logo tinham de ser breves como palavras-chave, acções (verbos), as crianças envolvidas.

Estas notas de campo eram sintetizadas todos os dias para que no final da semana pudesse criar um texto onde ai descrevia ao pormenor as acções que destacava daquela semana, reflectia e projectava a minha acção. Todos os diários eram datados para que houvesse a componente temporal incluída como base de observação de evoluções.

Nos diários estão implícitos diversos aspectos como a caracterização do grupo de acordo com as suas competências, organização do espaço, do tempo, a relação entre crianças, e crianças-adultos entre outros aspectos. Quero com isto dizer, que por vezes vamos alterando estes aspectos para melhor a nossa prática (Projecção). É ainda com base nos diários de educador que se preenche o COR e o PIP.

Ex: projecção

“Desta forma posso propor uma actividade onde se possa enriquecer a área da biblioteca com dicionários de palavras e imagens nestas três línguas para que possamos em conjunto aprender algumas palavras de outras línguas por exemplo no momento de reunião ou simplesmente no decorrer da rotina as crianças irem ao dicionário com um adulto e saber como se diz determinada palavra em determinada língua. Assim cria-se um momento de formação para as crianças e para os educadores porque mostramos às crianças que por sermos adultos não sabemos tudo e também temos de pesquisar.

Outra proposta poderia ser a criação da barra numérica para a sala com o algarismo e o nome nas três línguas referenciadas por estas crianças. Pode também fazer-se uma pesquisa no globo ou mapa mundo da localização dos países onde se falam as línguas que as crianças nomearam.” (Espada, 2011, p.324)

Desta forma na nossa prática temos de planificar momentos de observação concreta para podermos ter o nosso diário e assim o trabalho em equipa é essencial e a partilha de ideias com a equipa.

Ex: Partilha de ideias com a educadora de creche

“Após reflexão conjunta entendemos que o tempo de rever não seria realizado porque existia uma grande diferença entre as idades e competências das crianças o que se reflectia muito neste momento que se quer mais reflexivo.” (Espada, 2011,p.16)

Segundo Zabalza (1994) o diário tem um aspecto muito importante que é o seu carácter longitudinal e histórico, porque é algo que acontece ao longo do tempo porque com ele conseguimos ver as nossas evoluções como profissionais da educação.

#### **4.5.2 Child Observation Record (COR) – Grelha de observação da criança com base nos diários. (Anexo 4)**

O COR serve para “avaliar o desenvolvimento de uma criança ou do grupo de crianças como um todo, avaliar o currículo e documentar as alterações no desenvolvimento das crianças que ocorrem ao longo do tempo.” (Barradas, 2011)

Segundo Post e Hohmann (2007) o COR é a alternativa mais benéfica ao educador e à criança em comparação com antigos sistemas de observação com actividades dirigidas e num espaço diferente, ou seja, as observações seriam condicionadas e nada naturais por parte das crianças além do tempo dispendido pelo educador. Assim as observações são feitas em contexto de informal e familiar da criança no decorrer do dia. Quero com isto dizer, que a criança não se sente observada e age com naturalidade.

Desta forma o COR está pensado em responder a preocupações dos educadores com as suas crianças e também serve para fazer as avaliações formais que têm de ser entregues no final de cada ano lectivo.

Sendo o COR um trabalho desenvolvido em equipa é de referir que a educadora da sala de creche preencheu metade das grelhas de observação e eu outra metade, havendo observações realizadas por ela e outras realizadas por mim e reflectidas no diário de professor, contudo em jardim-de-infância não houve esta oportunidade com a educadora.

De acordo com Post e Hohmann (2007) o educador observa a criança ao longo do dia e verifica como as crianças se movimentam, como se expressam, que materiais lhes suscitam mais interesse, o que causa a frustração, como resolvem os problemas e onde as crianças gostam de estar e o que gostam de fazer.

Esta observação é o ponto de partida para a discussão da equipa educativa que depois planifica a sua acção. É de referir que para preencher o COR tal como o diário de professor é necessário ter um bloco de notas ou ficha com as experiências-chave.

Na minha prática foi também muito positivo o facto de poder tirar fotografias e às vezes filmar, o que me dava oportunidade de recordar melhor as observações. Para enriquecer o COR as fotografias foram parte integrante, servindo por vezes para ilustrar as competências das crianças ou para registar estas mesmas competências aquando a inexistência de registo escrito.

Após esta primeira fase de observação é necessário analisar, interpretar e registar as observações das crianças, utilizando as experiências-chave como um guia. Esta fase

do processo era realizada semanalmente com a elaboração de um relatório onde estavam registadas as observações com a componente descritiva, reflexiva e projectiva.

Procedi ao preenchimento do COR em creche no final da PES II em creche e preenchi o COR em jardim-de-infância no final da PES II em jardim-de-infância.

Se fosse novamente observar as crianças nos mesmos dias iria certamente encontrar mais competências e noutras áreas de interesse. Por este motivo é fundamental o educador fazer este exercício de observação constante, sendo que fiz apenas uma vez, porque o estágio é de curta duração mas como futura educadora farei mais vezes ao ano, sendo que três vezes por ano pode ser revelador da evolução das crianças e poderei planificar onde observo menos acções dos meninos.

Quando preenchi o COR em creche foi para a maioria das crianças e o critério que tive em conta foi simplesmente a data de nascimento, assim sendo não preenchi para duas crianças que já tinham os três anos: o J. M. e o G. Quando preenchi o COR em jardim-de-infância não foi para todas as crianças da sala. As crianças para as quais preenchi o COR em jardim-de-infância foram seleccionadas como amostra do grupo, sendo que tive um critério de escolha que foi o sexo, portanto fiz duas observações masculinas, uma vez que eram cinco meninos e seis femininas, uma vez que eram doze meninas.

É também de referir que as pessoas presentes durante as observações em creche, eram as crianças, a educadora F., a auxiliar L., a estagiária da EPRAL, a educadora M. e em jardim-de-infância as pessoas presentes durante as observações eram as crianças, a educadora C. e a auxiliar C. Quero com isto dizer, que em todos os momentos poderia haver uma observação, uma vez que a equipa educativa estava completa e poderia haver momentos mais direccionados para esta observação.

Para o preenchimento das grelhas de avaliação tive como base as observações realizadas por mim e reflectidas nos relatórios semanais ao longo de todo o estágio ou seja, na PES I e na PES II. O facto de me ter apoiado em ambos os dossiês foi positivo porque consegue-se verificar uma evolução das competências das crianças nos últimos meses, bem como na minha acção com eles. Estas observações reflectiram também a evolução da minha acção educativa e intencionalidade nos diferentes momentos do dia, havendo um maior enfoque na aprendizagem activa e não nas actividades direccionadas pelo adulto.

Após a análise entendi dentro da amostra que as experiências chave menos observadas/reflectidas em creche foram: o tempo, o espaço e as mais observadas e

reflectidas o sentido de si próprio e a representação criativa, sendo a outras muito equiparadas.

Ao nível das observações que se evidenciaram mais em creche foram o sentido de si próprio: tem a ver com a faixa etária e o momento em que estão a adquirir cada vez mais autonomia e por isso terei observado mais essas competências nas crianças, porque havia evoluções ao longo do tempo em diferentes aspectos.

No que se refere à representação criativa era evidente a introdução do jogo simbólico, que nesta sala é bastante participado por todas as crianças e também, porque os materiais da sala o promovem de certa forma.

No que tem a ver mais com as artes as crianças mostravam-se dinâmicas em explorar diversos materiais e em criar algo novo e diferente.

No que se refere às experiências-chave menos observadas em creche: o tempo e o espaço, estas podem dever-se ao facto de não ter feito nenhuma proposta concreta e por isso as observações não aparecerem nomeadas.

Relativamente às crianças onde verifiquei menos observações em creche foram a C., o D. e a I.. A causa desta verificação pode dever-se ao facto de serem crianças mais inibidas, que participam menos, que estão por vezes a brincar sozinhos. O D. ainda estava em fase de adaptação e como estagiária por vezes sem noção disso o nosso olhar é mais direccionado para as crianças que se expõem mais. A I. por vezes só chegava à hora de almoço e no tempo das escolhas livres, durante a manhã observava-a menos vezes.

Relativamente a estas crianças de creche onde as observações realizadas das suas competências foram reduzidas, houve por outro lado observações da sua acção e reflexões para intervir junto delas, contudo elas têm competências que poderiam ter sido mais valorizadas e partindo delas planificar a acção.

Assim é fundamental o educador ter um olhar mais individual de cada criança, e para isso é necessário planificar momentos de observação e conversar com a equipa educativa para expor o que vai fazer, de modo a conseguir observar com êxito os pontos-chave para compreender o que determinados comportamentos são.

Ao nível das observações em jardim-de-infância, nesta amostra as crianças que se evidenciaram mais foram: a M., a E., o V. e A. C., sendo que as crianças que se evidenciaram menos foram: a C., a L., e a M. C.

Relativamente às experiências-chave mais observadas em jardim-de-infância foram: a representação criativa, a linguagem e literacia, iniciativa e relações interpessoais e a música.

No que se refere às experiências-chave menos observadas em jardim-de-infância foram: espaço, tempo e seriação. Quero referir, que ao longo do preenchimento das grelhas de observação nestes tópicos em específico dei conta, de que nas reflexões diárias por vezes referiam alguns dos jogos que introduzi na sala, de aspectos ligados à matemática.

Assim, esta identificação foi também uma tomada de consciência que me faz reflectir sobre que aspectos que destaco na minha acção. É fundamental avaliarmos as nossas propostas, mas ao longo da PES II senti mais a necessidade de reflectir sobre as experiências das crianças no tempo de escolhas livres e essencialmente algo pessoal de cada uma, onde focava aspectos que faziam a diferença e onde demonstravam competências específicas.

#### 4.5.3 Perfil de implementação do Perfil (PIP) – High Scope (Anexo 5)

O PIP é um instrumento de avaliação que serve para dar resposta aos profissionais da educação e é um estudo qualitativo. O PIP serve para “auto-avaliação e monitorização das práticas, investigação e avaliação educacional” (Espada, 2011)

Para preencher o PIP é necessário uma observação directa da acção do educador com as crianças, com os adultos, o ambiente físico e as rotinas diárias. Sendo o trabalho em equipa fundamental para planificar tempos de observação e registo de notas ilustrativas de modo sistemático. (Espada, 2011) O PIP está dividido por 4 itens (ambiente físico, Rotina diária, Interações adulto-criança e adulto-adulto) e por 30 sub-itens. Este estudo é avaliado segundo uma escala de Likert de cinco pontos onde o 1 refere-se a uma qualidade insuficiente e o 5 a qualidade elevada.

Quero numa primeira fase referir que ao longo do estágio necessitei de informação relativa ao modelo e à sua implementação e por isso houve durante todo o percurso uma investigação sistemática de vários conteúdos para que conseguisse criar uma prática de qualidade. Para entender se realmente estava a implementar correctamente o modelo utilizei no instrumento de avaliação do PIP.

Para preencher o PIP, tive em conta as minhas observações e interações até ao final da PES II em creche e até ao final da PES II em jardim-de-infância. Para me apoiar também utilizei fotografias do espaço.

Relativamente ao PIP em creche, os dados são provenientes da minha prática com o grupo já caracterizado e este foi preenchido o instrumento dia 2 de Abril de 2010. No que se refere ao PIP em jardim-de-infância este foi preenchido duas vezes, uma no final da PES I e outra no final da PES II e os dados são provenientes da minha prática continuada no grupo igualmente já caracterizado. Relativamente às equipas presentes durante este tempo também já foram referenciadas anteriormente.

No que concerne à análise de dados estes foram transformados em gráficos de barras para uma percepção dos resultados nos 4 princípios base.

##### Creche:

De acordo com os dados recolhidos e com a análise do gráfico de barras o ambiente físico da sala foi avaliado com uma média 5 valores.

Os aspectos que têm de ser melhorados são os materiais para desenvolver o desenvolvimento socio-emocional, uma vez que só na última semana coloquei o poster com os membros da família das crianças e foi falado o que faziam com os avós, não havendo material que potencie esta área na criança.

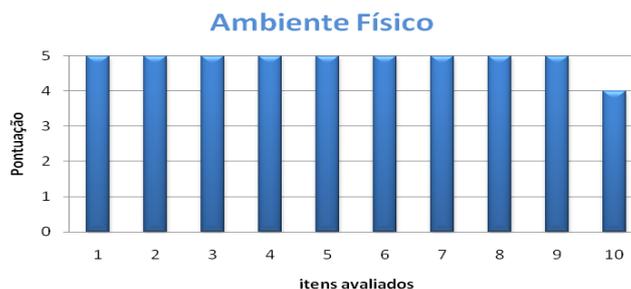


Gráfico 1 – Ambiente Físico da creche

De acordo com os dados recolhidos e com a análise do gráfico de barras a rotina da sala foi avaliada com uma média 5 valores.

O tempo de rever numa fase inicial do estágio era feita com as crianças em grande grupo e depois deixou de existir, após reflexão entre mim e a educador a F., uma vez que as crianças ainda são de creche e poderíamos estar a exigir demais para um grupo de crianças ainda com 2 anos, uma vez que elas mostravam mais necessidade nesse tempo em brincar.

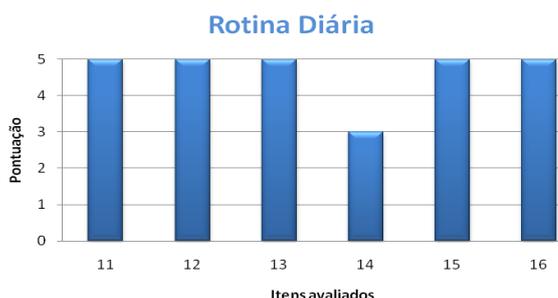


Gráfico 2 – Rotina diária da creche

De acordo com os dados recolhidos e com a análise do gráfico de barras a interação adulto-criança durante a minha prática foi avaliada com uma média 4 valores.

Os aspectos a ter em conta têm a ver com a comunicação verbal entre a criança e adulto e na resolução de problemas, tendo por vezes o adulto em creche que intervir mais de forma a ajudar as crianças, notando-se contudo uma evolução ao longo do estágio por parte das crianças. Relativamente à percepção da sala com o tempo houve uma evolução devido a estratégias de observação global como o facto de nunca estar virada de costas para o grupo, conseguir circular pelas crianças durante a manhã.



Gráfico 3 – Interação Adulto-Criança da creche

De acordo com os dados recolhidos e com a análise do gráfico de barras a interação adulto-adulto durante a minha prática foi avaliada com uma média 4.6 valores, o que é bastante positivo e é reflectido no meu desenvolvimento a nível profissional. A Avaliação que foi realizada foi oralmente a não com registo de avaliação da criança, portanto existiu uma reflexão mas não formal.



Gráfico 4 – Interação Adulto-adulto em creche

#### Jardim-de-infância:

Os dados recolhidos a primeira vez têm o gráfico cor de laranja e os dados recolhidos pela segunda vez estão a azul.

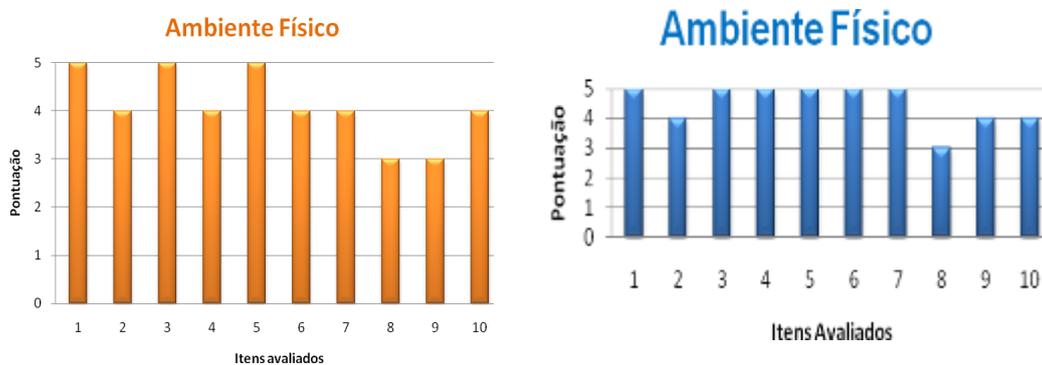
De acordo com os dados recolhidos pela primeira vez e com a análise do gráfico de barras o ambiente físico da sala foi avaliado com uma média de 4,1 valores, sendo que ainda poderia ser enriquecido com algum material e poderia organizar-se o espaço de forma a dar mais espaço às crianças em cada área. Relativamente à etiquetagem dos materiais, estes poderiam ter também fotografias. O material do faz de conta podia ser enriquecido com materiais reais de outras coisas sem ser do espaço “casa” em concreto, porque reduz as possibilidades de brincadeira, ou seja, os materiais devem dar oportunidade à criança de imaginar coisas diferentes. Poderia também existir um biombo para fantoches e os respectivos fantoches que não há na sala.

Era igualmente visível a falta de materiais que demonstrem as diferenças multiculturais e para isso podem desenvolver projectos que apelem à diferença e aos materiais que podem enriquecer a sala.

Outra lacuna era relativa aos materiais para exercitar os grandes músculos. No ginásio ou pátio poderiam ser introduzidos elementos que provoquem nas crianças desequilíbrios, mais bolas, e outros materiais de ginástica.

De acordo com os dados recolhidos na segunda vez e com a análise do gráfico de barras o ambiente físico da sala foi avaliado com uma média 4,5 valores. Desta forma houve uma evolução, apesar de não ser muito significativa na média final, uma vez que no final da PES I neste ambiente o resultado era de 4,3 valores. Contudo o ambiente

físico foi enriquecido com um fantocheiro, fantoches, área da música, jogos na área da matemática, instrumentos musicais, material para observação na área das ciências.



Gráficos 5 e 6 - Ambiente Físico em jardim de infância

De acordo com os dados recolhidos na primeira vez e com a análise do gráfico de barras a rotina diária da sala foi avaliada com uma média de 3,8 valores.

No que concerne à rotina esta também tem aspectos que poderiam ser melhorados como: o verbalizar com as crianças as rotinas para uma maior consciência delas, do processo de planear, fazer e rever, ou seja, haver uma comunicação sobre o que querem realmente fazer, o que necessitam para fazer, tem autonomia ou não para preparar os materiais necessários e rever. Devo desta forma questionar a criança de modo que ela consiga exprimir o que quer fazer e fazê-la entender que tem voz activa na sala. Para este aspecto ser melhorado é necessário continuar a mostrar as diferentes possibilidades que a sala oferece à criança.

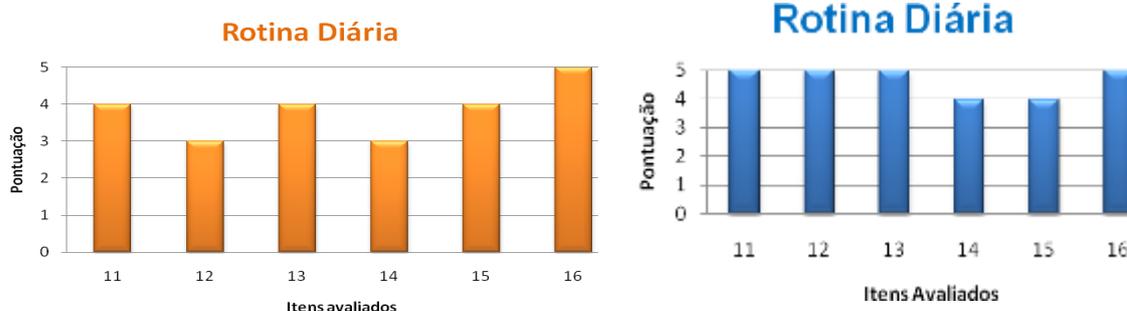
A componente do rever mostrava ainda lacunas, sendo que não era feita com rigor e por vezes era realizada com muito tempo de intervalo, ou seja, a educadora dizia que costumava fazer depois do lanche. Na PES II, vou propor implementar de modo mais consistente este tempo de rever antes de almoço.

De acordo com os dados recolhidos na segunda vez e com a análise do gráfico de barras a rotina diária da sala foi avaliada com uma média de 4.6 valores o que foi uma evolução bastante significativa em relação ao resultado obtido no final da PES I que foi de 3,8 valores.

Para que existisse esta melhoria tive em consideração a rotina proposta pelo modelo curricular High Scope com os tempos de planear, fazer e rever na parte da manhã, e na parte da tarde trabalho em pequeno grupo. As crianças com o tempo foram-se também apercebendo da rotina mais consistente e sabiam o que poderiam fazer, tendo mais liberdade de escolha na parte da manhã e também criando mais autonomia e

desenvolvendo a linguagem oral no tempo de planear onde expressavam as suas intenções e no tempo de rever através do visionamento das fotografias da manhã.

Contudo ainda seria possível melhorar os aspectos ligados ao tempo de planear e rever se fosse conseguido fazê-lo em três pequenos grupos, estando um adulto a apoiar cada grupo.



Gráficos 7 e 8 - Rotina Diária no jardim-de-infância

De acordo com os dados recolhidos na primeira vez e com a análise do gráfico de barras a interacção adulto-criança tem uma média de 3,5 valores.

Relativamente às interacções adulto-criança, através desta avaliação tomei maior consciência que tinha de planificar mais de acordo com as escolhas das crianças e não uma actividade em concreto, sendo que o aproveitar das propostas emergentes será o desejável. Tinha também de desenvolver um olhar global da sala, enquanto apoiava os pequenos grupos, no sentido de saber o que cada um fazia e no momento de rever ser mais fácil dialogar com eles e estimular para a conversa. No que se refere ao jogo com a linguagem era necessário ter em conta a diversidade de textos como lengas-lengas, trava línguas, poemas, uma vez que não explorei esta área com as crianças.

Neste âmbito os tópicos acima referidos foram consideravelmente tidos em conta na planificação e passou a haver uma grande diversidade de textos e dinâmicas na sua exploração bem como uma maior interacção com as crianças no tempo de rever e brincadeiras, bem como jogos no recreio. A postura natural e espontânea sem receios de estar a ser observada foi benéfica e senti-me cada vez mais a frente do grupo e a educadora mais a reta guarda.

De acordo com os dados recolhidos na segunda vez e com a análise do gráfico de barras interacção adulto - criança da sala foi avaliada com uma média de 4.8 valores o que foi uma evolução bastante significativa em relação ao resultado obtido no final da PES I que foi de 3,5 valores.



Gráficos 9 e 10 - Interacção Adulto-Criança em jardim-de-infância

De acordo com os dados recolhidos na primeira vez e com a análise do gráfico de barras a interacção adulto-adulto tem uma média de 3,6 valores.

Os pontos que tinham de ser melhorados eram fundamentalmente na avaliação, ou seja, a educadora no final da manhã fazia uma avaliação verbal comigo, contudo o feedback com os relatórios foi quase inexistente o que me dificultava, porque assim não sabia o que tinha melhorar e se os meus pensamentos estão correctos ou não.

Relativamente ao COR, nem eu nem a educadora utilizámos no tempo em que fiz a PES I, contudo tive em atenção esta falha e na PES II, preenchi o COR para uma amostra da sala, no sentido de ter maior conhecimento do grupo.

No que se refere à avaliação do grupo a educadora fá-lo anualmente numa ficha que entrega aos pais.

De acordo com os dados recolhidos na segunda vez e com a análise do gráfico de barras interacção adulto - criança da sala foi avaliada com uma média de 4.1 valores o que foi uma evolução positiva em relação ao resultado obtido no final da PES I que foi de 3.6 valores. Assim verifica-se que uma evolução significativa o que reflecte o empenho ao longo do estágio no sentido de evoluir como educadora e em relação com a educadora cooperante. Sendo que para atingir resultados ainda mais positivos o trabalho em equipa poderia ser melhor por exemplo nas planificações diárias e também na componente investigativa.



Gráficos 11 e 12- Interacção Adulto-Adulto em jardim-de-infância

#### 4.5.4 Tabelas de actividades segundo as experiências chave em creche

Para tomar consciência das experiências-chave onde tinha incidido mais com as minhas propostas e onde é que deveria ter proposto experiências significativas e não o fiz realizei um quadro onde coloquei as experiências chave e respectivamente o número de vezes em que planifiquei para as crianças em creche na PES II. Sendo que o quadro 1 foi o resumo das várias tabelas semanais que preenchi. (Anexo 3 – Quadros semanais de actividades)

Escolhi as experiências-chave para o eixo vertical da tabela, para saber as áreas do conhecimento/competências das crianças, porque o modelo curricular desenvolvido nesta sala e nesta instituição é o High Scope e esta a base da exploração e criação das crianças.

Experiências chave/ Número de Actividades	
Sentido de si próprio	8
Quantidade e número	3
Representação criativa	7
Explorar objectos	13
Relações sociais	6
Comunicação e linguagem	12
Movimento	5
Música	4
Espaço	5
Tempo	0

Quadro 1- Síntese dos quadros semanais

Para preencher as tabelas tive em conta as planificações diárias e semanais na PES II.

Após leitura das tabelas entendo que a experiências-chave mais abordada foi a exploração dos objectos (13) porque em creche é fundamental os meninos explorarem, essencialmente aprendem pelos sentidos e outra experiência-chave que se destaca muito é comunicação e linguagem (12) e entendo este resultado, porque o interesse das crianças era grande pela exploração dos livros.

O momento das histórias era um momento em que as crianças se envolviam muito e também, porque como estão a começar a falar é fundamental ouvirem cada vez mais a língua materna. Nesta área também posso destacar o registo escrito de visita ao museu, bem como da receita do salame, as lengalengas, o que fazem com os avós e as adivinhas.

Em IPP jardim-de-infância com a educadora M. J. havia uma preocupação ligada à literatura infantil, o que me preparou para esta área e uma vez que este grupo também

tinha o mesmo desejo fui conseguindo crescer com aquilo que aprendi anteriormente e também colmatar o facto de nos semestre anterior em creche apenas ter explorado histórias e na PES II já houve lengalengas e adivinhas.

A saída à quinta-feira deixou de ser apenas direccionada para a horta e começou nas últimas três semanas a ter um sentido de conhecimento mais cultural. Revejo-me nesta prática de criar um dia por semana fixo para sair ao exterior. Para as crianças é bom para saberem sempre, e também para os pais uma vez que sabem que devem deixar as crianças mais cedo no colégio sendo a hora da partida às 10h e para o próprio educador no sentido de poder planificar com antecedência o que fazer e onde ir.

A exploração dos objectos foi também um ponto forte como já tinha referido, uma vez que foram criados jogos novos na sala, material como a caixa de areia, tecidos novos e barro. A culinária também se tornou constante quase todas as semanas uma vez que as crianças mostravam interesse pela área da exploração e envolvimento no momento, sendo que na sua maioria era de bolinhos para moldar com as mãos (doces), mas também houve o sumo de laranja natural, espetadas de fruta (alimentação saudável).

A família também foi solicitada por três vezes, havendo da minha parte uma aposta nesta área para me sentir mais segura no contacto com os pais e para me preparar como futura educadora e saber como tenho de actuar perante a família das crianças. Houve uma visita de um pai para fazer capoeira, a participação no quadro das presenças e na comemoração do dia do pai através da festa/convívio e o poster com fotografias das famílias. Gostaria de ter tido mais visitas à sala como avós ou até outras pessoas, mas tal não se proporcionou.

A matemática é habitual no momento da arrumação, uma vez que as crianças têm a sala devidamente etiquetada por características, e no tempo de escolhas livres a minha intencionalidade na brincadeira também levava a minha acção para conceitos matemáticos como a seriação por exemplo que aconteceu com peças grandes e pequenas numa exploração com o António.

A representação criativa também se destaca na área da expressão plástica, onde ao longo do estágio as crianças tiveram oportunidade de conhecer novos materiais e de os explorar de forma livre.

Após uma revisão do que foi feito entendo também que os temas falados foram diversos e na sua maioria propostos pelas crianças nas propostas emergentes como por exemplo o livro dos dedos. Quero com isto dizer, que a minha prática foi ao encontro

daquilo que defendo, que é o surgimento de actividades e explorações do interesse das crianças e não por temáticas, apesar das efemérides terem feito parte integrante da planificação.

No que se refere ao tempo, nos tópicos acima não está nada mencionado, contudo penso que o facto das crianças terem uma rotina consistente e estão também a adquirir noções de tempo. Exemplo deste último tópico é através da “ajuda”/participação delas quando eu pedia na última semana para me avisarem quando era para reunir e dizia que o ponteiro grande do relógio tinha de estar no 6 (quando eram 9.30h).

Assim e em jeito de conclusão estes três dispositivos investigativos foram fundamentais para a minha formação como educadora, porque cada um ajudou-me a enriquecer a prática e a reflectir sobre o que fiz e o que quero fazer.

Relativamente aos diários estes foram fulcrais ao longo de todo o percurso académico, porque têm três componentes fundamentais: descrever, reflectir e projectar, logo existe uma ligação intrínseca com o contexto e também com a teoria bem como com práticas futuras de qualidade.

No que se refere ao COR este foi bastante benéfico para avaliar as crianças e se tivesse preenchido ao longo do tempo várias vezes teria sido mais útil para a planificação.

No que concerne ao PIP este foi bastante positivo, porque consegui entender melhor o modelo e o que teria de fazer para melhorar a implementação do modelo e os resultados mostraram que houve uma evolução em jardim-de-infância.

O quadro com as experiências-chave e o número de propostas feitas em cada uma delas em creche foi também benéfico para uma consciencialização do trabalho feito, contudo se o fizesse ao longo do ano teria sido mais proveitoso para planificar tal como o COR mas o tempo era reduzido e a experiência pouca, mas quero realçar que com um trabalho em equipa numa próxima oportunidade o farei com mais frequência.

## Considerações finais

A prática de ensino supervisionada foi um período de grandes aprendizagens para mim como educadora e também como pessoa.

Para fazer este ponto do relatório de estágio vou ter em conta o perfil geral de desempenho profissional dos educadores, uma vez que o entendo como uma meta a alcançar e desta forma posso tomar noção das aprendizagens e desafios que a prática nos coloca.

No que se refere à dimensão profissional e ética revelei ao longo de toda a prática supervisionada uma postura de empenhamento no trabalho com o sentido de responsabilidade e com o tempo comecei a evoluir a manifestar uma relação mais espontânea com as crianças e adultos uma vez que no início sentia muita insegurança e medo de errar.

Tive alguma dificuldade com a equipa de jardim-de-infância, porque por vezes certas críticas que fazia eram entendidas como negativas o que já tinha acontecido em estágios anteriores, contudo houve uma grande aprendizagem da minha parte neste aspecto ao longo de todo o curso e não só em mestrado, porque passei a referenciar de forma diferente e a fundamentar mais as minhas propostas diferentes das praticadas.

Relativamente à dimensão do ensino e da aprendizagem e no que concerne à organização do ambiente educativo este foi um factor que tive sempre em conta na rotina diária e as salas foram enriquecidas de acordo com os interesses e necessidades de cada grupo de forma a envolvê-los na aprendizagem activa e criando autonomia e sentido crítico.

A observação, planificação e avaliação foram centrais na minha prática e tive sempre em conta o feedback das educadoras cooperantes e da orientadora de estágio para melhorar. Nas planificações dava um enfoque especial ao que observava nas crianças, porque com o tempo comecei a conhecê-los melhor. Centrei a aprendizagem no contacto directo com as coisas, no sentido de criar uma aprendizagem activa. Os registos no caderno de formação foram fulcrais durante a prática na minha acção em contexto formal, bem como meios de suporte para a componente investigativa.

A relação com as crianças e adultos era bastante boa e havia uma partilha constante com a equipa educativa. Foi também no segundo semestre quando já me sentia mais desinibida que criei maior relação com as crianças onde brincava mais com elas sentindo-me mais do grupo. As crianças estavam sempre abertas à participação e

eram criados momentos de bastante envolvimento natural, como as brincadeiras, nomeadamente os momentos de animação.

A integração do currículo era um aspecto para mim essencial e por isso tentei sempre encontrar articulação entre a componente lúdica e as aprendizagens. Ao longo do estágio tentava partir sempre do que os meninos já sabiam para o que eles queriam saber. Foi desenvolvido o projecto da área da música de acordo com as necessidades e interesses do grupo de J.I. A diferenciação pedagógica estava presente, porque todas as crianças são diferentes e neste sentido ia ao encontro de cada uma.

A participação na escola e comunidade também teve uma percentagem significativa na minha intervenção neste contexto, porque valorizo os conhecimentos dos outros para benefício pessoal e colectivo dos meninos. Assim as saídas ao exterior, os convites para familiares irem ao colégio ou apenas a participação com material é essencial. Relativamente à comunidade escolar foi muito importante conhecer a base da instituição com o projecto educativo para que o nosso pensamento como estagiárias fosse ao encontro dos valores defendidos, nomeadamente pelo programa eco-escolas e o valor que é dado à família e ao modelo curricular.

Para concluir, a dimensão profissional ao longo da vida é um ponto que destaco como bastante positivo. A minha vontade de aprender sempre mais, em falar com o outro para saber, em pensar para saber como alterar e porquê de alterar, foi uma constante. Para este melhoramento da minha prática e caderno de formação mobilizei conhecimentos apreendidos ao longo do curso e necessitei ainda de formação externa em livros e partilha com outras pessoas da área.

Neste relatório de estágio estive patente a componente investigativa como suporte à prática no contexto o que se reflectiu bastante positiva e enriqueceu-me como futura profissional. Outro aspecto é a componente crítica do meu próprio trabalho, ou seja, reflectia sobre o que me rodeava, mas também o que eu fazia a minha interacção, as minhas propostas a forma como eram lançadas aos meninos de forma a entender a melhor estratégia.

As principais aprendizagens foram em diversas áreas: ao nível da espontaneidade, porque com o tempo consegui sentir-me mais segura do que fazia e por isso entreguei-me mais, bem como na observação das crianças para posterior planificação, ou seja, conseguia identificar com mais facilidade ao longo do tempo competências das crianças e onde teria também de planificar para apoiar o desenvolvimento das crianças. O olhar sobre a sala também foi uma aprendizagem, uma

vez que numa fase inicial por vezes colocava-me de costas para algumas crianças e com o tempo consegui ter uma visão geral da sala. Ao nível das críticas também é de realçar a minha aprendizagem, porque consegui controlar mais a minha impulsividade e fundamentar mais o que defendia.

A relação com a família foi também uma aprendizagem, porque consegui criar empatia com os pais de ambas as valências o que possibilitou uma partilha sobre experiências dos filhos e ainda a participação destes elementos fundamentais em actividades na sala, bem como em dias festivos. Estes momentos foram fulcrais para eu entender que a conversa aberta com os pais é importante para a planificação com os filhos.

Uma aprendizagem que se notou ao longo de todo o curso e principalmente no final no mestrado foram as planificações, porque comecei a entender melhor como preencher os diferentes campos e ainda a direccionei cada vez mais para as crianças de forma individual conseguindo responder às suas necessidades e interesses. Nestas planificações consegui também projectar uma avaliação a longo prazo para verificar a evolução das crianças, bem como dar uma intencionalidade educativa aos momentos de rotina que se tornou bastante benéfica para a minha acção com as crianças e para uma organização mais coesa.

A aprendizagem ao nível do modelo também foi muito significativa, contudo ainda tenho de melhorar algumas estratégias como os tempos de planear e rever em pequenos grupos e com jogos.

Relativamente à metodologia de projecto penso que também é necessário desenvolver a minha postura como guia e desde cedo desenvolver projectos com as crianças faz com que nós e elas aprendamos em conjunto a trabalhar com esta metodologia e evoluamos.

## Bibliografia

- ✓ Barradas, A. (2011) *COR- Child Observation Record*. Universidade de Évora
- ✓ Cofones, A. Jordão, A. Augusto, C, Pessanha, C (2011) *O Modelo Curricular da Educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa*. Universidade de Évora
- ✓ Espada, A.R. (2010) *Caderno de Formação PES I* (Creche e Jardim de infância) Universidade de Évora
- ✓ Espada, A.R. (2011) *Caderno de Formação PES II* (Creche e Jardim de infância) Universidade de Évora
- ✓ Espada, A. (2011) *PIP- Perfil de Implementação do Programa*. Universidade de Évora
- ✓ Espada, A. Neves, M. (2011) *Abordagem Reggio Emilia*. Universidade de Évora
- ✓ Godinho, F. (2010) *Projecto educativo 2010/2011*. Évora
- ✓ Homann, M. ; Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ✓ Folque, M. A (2009) *Qualificar educativamente as Respostas às necessidades básicas: alimento, higiene, repouso*. Universidade de Évora
- ✓ Folque, M. A. (1991). *A Sesta no Jardim-de-infância*. Cadernos de Educação de Infância, 17/18, 27-29.
- ✓ Folque, M.A. (1990) *Avaliação das Rotinas na sua Dimensão Humana e Pedagógica*. In “As rotinas no jardim de infância” Projecto de Acção Pedagógica do curso de formação pós-básica para educadores de infância.
- ✓ Formozinho, J. ; Lino, D. ; Niza, S. (2007) *Modelos Curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Katz, L.; Ruivo, J. ; Silva, M.; Vasconcelos, T. (1998) *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar. Lisboa
- ✓ MÁXIMO-ESTEVEES, L.(2008) In *Visão Paronâmica da Investigação - Acção*, (pp. 76-105). Porto: Porto-Editora.
- ✓ Mendonça, M. (1994) *A educadora de infância – traço de união entre a teoria e a prática*. Coleções horizontes da Didáctica. Edições Asa.
- ✓ Mudado, T. (2008, Junho) *A brincadeira como educação da vontade: cumprir as regras é a fonte de satisfação*. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, 18-22

- ✓ Post, J.; Hohmann, M. (2007) *Educação de bebés em infantários, cuidados e primeiras aprendizagens* (3ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ✓ Zabalza, M. (1994) *Diários de aula – Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Coleção Ciências da educação. Porto editora
- ✓ Zabalza, M.(1998) *Didáctica da Educação Infantil*. Coleção Horizontes da Didáctica. Edições ASA

## Anexos

### Anexo 1 – Momentos de animação de histórias



Fig. 1 – Crianças a brincarem no tapete da história



Fig. 2 – Eu a contar uma história com suporte na personagem – o gato



Fig. 3 – Tapete da história: “Mais uma ovelha”



Fig. 4 – Eu a contar a história da lagarta comilona com suporte na personagem e nos alimentos



Fig. 5 – Construção do tapete da história pelas crianças e com suporte em elementos naturais

Anexo 2- Projecto “Queremos ter a área da música”



Fig. 1 – Placard com os registos do processo todo



Fig. 2 – Criança a escrever notas musicais na pauta



Fig. 3 – Criança a explorar o livro/piano



Fig. 4 – Exploração do piano de vidro



Fig. 5 – Construção de uma maraca



Fig. 6 – Livro com as imagens e nome dos instrumentos conhecidos pelas crianças até ao momento



Fig. 7 – Desenho à vista dos instrumentos musicais



Fig. 8- Participação da mãe da Eva a cantar em Francês



Fig. 9- Socialização do projecto

Anexo 3- Tabelas de actividades segundo as experiências chave em creche

<b>Semana</b>			
<b>De 28 de</b>			
<b>Fevereiro a 4</b>			
<b>de Março</b>			
Actividades/ Experiência chave	Livro: ainda nada?	Saída à horta	Caixa de areia
Sentido de si próprio			
Quantidade e de número		X	X
Representação criativa			
Explorar objectos		X	X
Relações sociais			
Comunicação e linguagem	X		
Movimento			
Música			
Espaço		X	
Tempo			

<b>Semana</b>							
<b>De 28 de</b>							
<b>Fevereiro a 4</b>							
<b>de Março</b>							
Actividades/ Experiência chave	Canção do carnaval	Confecção de salame	Introdução do quadro das presenças	Lengalenga do palhaço	Registo da culinária	Brincar ao carnaval	Saída à horta
Sentido de si próprio			X				
Quantidade e de número							
Representação criativa				X		X	
Explorar objectos		X					X
Relações sociais			X			X	
Comunicação e linguagem				X	X		
Movimento				X		X	
Música	X					X	
Espaço							X
Tempo							

<b>Semana De 7 a 11 de Março</b>			
Actividades/ Experiência chave	Livro Pê de pai	Prendas do dia do pai	Saida à horta
Sentido de si próprio			
Quantidade e de número			
Representação criativa		X	
Explorar objectos	X		X
Relações sociais			
Comunicação e linguagem	X		
Movimento			
Música			
Espaço			X
Tempo			

<b>Semana De 14 a 18 de Março</b>								
Actividades/ Experiência chave	Pintura no espelho	Construir bolas com meias	Jogo de bowling	Jogo do macaquinho do chinês	Visita à Biblioteca pública de Évora	Fazer bolinhos de côco	Cantigas de roda	Vinda do pai do Afonso à sala para dançar capoeira
Sentido de si próprio	X				X			X
Quantidade e de número								
Representação criativa	X	X						
Explorar objectos		X				X		
Relações sociais								X
Comunicação e linguagem					X			
Movimento			X	X				X
Música							X	X
Espaço								
Tempo								

<b>Semana De 21 a 25 de Março</b>							
Actividades/ Experiência chave	Decorar o corredor para a festa do dia do pai	Fazer espetadas de fruta	Comemoração do dia do pai	Poster com as fotos da família	Lengalenga do “Lagarto pintado” e “Pelo muro acima”	Visita à Biblioteca Pública de Évora: “História de dedos”	Jogo de texturas
Sentido de si próprio			X	X			
Quantidade e de número		X					
Representação criativa							
Explorar objectos		X					X
Relações sociais			X	X			
Comunicação e linguagem	X		X		X	X	
Movimento							
Música							
Espaço						X	
Tempo							

<b>Semana De 28 de Março a 1 de Abril</b>									
Actividades/ Experiência chave	Livro dos avós	Registo do que fazem com os avós	Poema: “Tudo de pernas para o ar”	Fazer sumo de laranja natural	Bolinhas de sabão	Saída ao Museu de Évora	Adivinhas de animais	Jogo de esponja com letras	Festa de despedida
Sentido de si próprio	X					X			
Quantidade e de número									
Representação criativa						X	X		
Explorar objectos				X	X			X	
Relações sociais									X
Comunicação e linguagem	X	X	X						
Movimento									
Música									
Espaço						X			
Tempo									

## GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÕES 2010-2011

**Nome da criança A.**

**Data nascimento 30-01-2008**

Sentido de si próprio	
Expressar iniciativa	
Distinguir “eu” dos outros	
Resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar	
Fazer as coisas por si próprio	21-3-11 O A. tinha um pau de espetada na mão esquerda e ia espetando sozinho os diferentes frutos, na espetada até estar completa. *Fig. 1
Outras observações	
Relações sociais	
Estabelecer vinculação com os adultos da sala	25-02-11 Estive sentada ao lado do A. a observá-lo a desenhar e ele foi comunicando comigo por iniciativa própria, ou seja, conforme ele desenhava falava comigo e eu ia falando com ele.
Criar relações com os pares	
Expressar emoções	21-02-11 Por diversas vezes quando eu ajudava o A. a virar o copo para ficar o bolo, o R. com a sua pá ou mesmo com a mão e o pé derrubava tudo e o A. ficava triste olhando para ele e dizendo: “estragaste o meu bolo”.
Mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros	21-02-11 Durante a reunião o A. falou em instrumentos musicais numa associação ao facto do pai gostar de música.
Desenvolver jogo social	
Outras observações	
Representação criativa	
Imitar e brincar ao “faz de conta”	25-01-11 Aproxima-se de mim e entrega-me o telefone. Diz: “Toma, é a minha mãe. Fala!” Entrei no jogo, falei com a mãe e conversei sobre a festa de aniversário do A.. A determinada altura o A. diz: “F.! Dá beijinhos! Adeus!”

Explorar materiais de construção e de expressão artística	
Responder a... Identificar figuras e fotografias	
Outras observações	25-02-11 O A. desenhava linhas fechadas que definia como “bolas grandes” e “bolas pequenas”, sendo que conseguia distinguir bem os tamanhos apontando e dizendo a correspondência do termo com o círculo. As circunferências não eram totalmente redondas, mas foi notório que já tem uma destreza com o lápis e consegue definir aquilo que quer fazer e não só os riscos iniciais do desenho.
<b>Movimento</b>	
Movimentar partes do corpo	
Movimentar o corpo todo	11-1-11 Na sessão motora planificada dentro da sala o A. saltou a pés juntos até ao recipiente onde estavam os alimentos para o lobo. *Fig. 2 14-03-11 O pai do A. veio à sala fazer Capoeira com o grupo. Para exemplificar como se “brinca de espelhinho” exemplificou com o A. como era esta brincadeira. O A. imitava todos os gestos que o pai fazia.
Movimentar objectos	
Sentir e expressar batimentos regulares	14-03-11 Durante a canção o A. tocou a pandeireta e tinha um ritmo com as mãos muito certo.
Outras observações	15-03-11 Participou no jogo de derrubar latas com bolas com muito êxito. *Fig. 3 29-3-11 O A. fazia força com a mão em cima da laranja e tentava movê-la para a espremer e sair o sumo com bastante empenho. *Fig. 4
<b>Música</b>	
Ouvir música	
Responder à música	
Explorar e imitar sons	
Explorar sons e tons vocais	
Outras observações	17-11-10 O A. pegou no pau-de-chuva e começou a bater com ele dentro do carrinho com um ritmo certo e cadenciado. 30-11-10 O A. na exploração dos instrumentos musicais tocou a pandeireta segurando nela com as duas

	mãos e abanando-a. *Fig. 5 25-02-11 Durante a reunião o A. falou em instrumentos musicais (...).
<b>Comunicação e linguagem</b>	
Ouvir e responder	
Comunicar não-verbalmente	
Participar na comunicação dar-receber	
Comunicar verbalmente	25-02-11 Estive sentada ao lado do A. a observá-lo a desenhar e ele foi comunicando comigo por iniciativa própria, ou seja, conforme ele desenhava falava comigo e eu ia falando com ele.
Explorar livros de imagens e revistas	
Apreciar histórias, lengalengas e canções	
Outras observações	
<b>Explorar objectos</b>	
Explorar objectos com as mãos, pés, boca, olhos ouvidos e nariz	1-3-11 O A. saboreou o salame que fez chupando e lambendo as mãos com prazer.* Fig. 6. 23-3-11 O A. explora a areia na caixa de areia manuseando a pá correctamente. * Fig. 7
Descobrir a permanência do objecto	
Explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes	21-02-11 O A. estava perto de mim e começou a dizer para fazer vários bolos e para isso eu segurava nos copos, ele enchia a pá e depois inclinava-a cuidadosamente para a terra cair dentro do copo. Ele entendeu que só quando estava cheio é que podia virar e então olhava para dentro do copo e dizia: “Rita ainda não está cheio vou pôr mais”.
Outras observações	
<b>Noção precoce de Quantidade e de Número</b>	
Experimentar “mais”	
Experimentar a correspondência de “um para um”	25-02-11 O A. desenhava linhas fechadas que definia como “bolas grandes” e “bolas pequenas”, sendo que conseguia distinguir bem os tamanhos apontando e dizendo a correspondência do termo com o círculo. As circunferências não eram totalmente redondas, mas foi notório que já tem uma destreza com o lápis e consegue definir aquilo que quer fazer e não só os riscos iniciais do desenho.

Explorar o número de coisas	
Outras observações	
Espaço	
Explorar e reparar a localização dos objectos	
Observar pessoas e coisas sob várias perspectivas	
Encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora	
Desmontar coisas e juntá-las de novo	
Outras observações	
Tempo	
Antecipar acontecimentos familiares	
Reparar no início e final de um intervalo de tempo	
Experimentar “depressa” e “devagar”	
Repetir uma acção para fazer com que algo volte a acontecer , experimentando a sua causa e efeito	
Outras observações	



Fig. 1 – A. a fazer uma espetada de fruta



Fig. 2 – A. a saltar a pés juntos



Fig. 3 – A. a lançar a bola para derrubar as latas



Fig. 4 – A. a espremer laranjas



Fig. 5 – A. a tocar a pandeireta



Fig. 6 – A. a explorar o salame e a saboreá-lo



Fig. 7 – A. a brincar na caixa de areia com uma pá

# GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÕES

2010-2011

Nome da criança E

Data nascimento 26-11-2006

Representação Criativa	
Reconhecer objectos através da imagem, do som, do tacto, do sabor e do cheiro	
Imitar acções e sons	
Relacionar reproduções, imagens e fotografias com locais e objectos reais	
Fazer de conta e representar papéis	
Construir reproduções a partir de barros, blocos e outros materiais	
Desenhar e pintar	2-12-2010 A E. começou por dizer que queria fazer uma casa e depois pintou a caixa livremente com diferentes cores de forma abstracta e no final pediu-me ajuda para fazer um telhado e colámos cartão para formar o triângulo como ela queria e no final pinto-o Fig. 1*
Linguagem e Literacia	
Falar com outros sobre experiências com significado pessoal	4-11-10 Quando estava a contar a história: “O João e o pé de feijão”, a E. a determinado momento disse já conhecia esta história 6-1-2011 Neste momento senti que seria necessário perguntar ao grupo se sabiam o que eram capítulos e eles disseram que não sabiam. Para explicar às crianças disse que a história do livro estava dividida em várias partes e cada parte era um capítulo e neste instante a E. disse que em casa também tinha um livro lá em casa assim e que havia uma folha entre os capítulos com o número do capítulo. 12-5-2011 A E. pediu para cantar a música em Francês e para a mãe ir com ela à sala para ensinar aos amigos
Descrever objectos, acontecimentos e relações	16-12-2010 Quando as crianças estavam a fazer as bolinhas a E. disse: “estamos a fazer os bolinhos para a nossa pastelaria, somos cozinheiros” Fig. 2* 19-5-2011 A E. no momento de rever falou da sua maraca e comparou-a com a da D. dizendo que tinham

	formas diferentes e faziam um som diferente, porque tinham materiais diferentes lá dentro, acrescentou ainda qual era o material que tinha colocado lá dentro e que era feita com “iogurtes” (embalagens dos iogurtes).
Tirar prazer da linguagem: ouvir histórias e poemas, inventar histórias e versos	
Escrever de várias formas: desenhar, garatujar, fazer as formas das letras, inventar ortografia, formas convencionais	
Ler de várias formas: ler livros de histórias, sinais e símbolos, a sua própria escrita	4-5-2011 Na loja dos sonhos a E. teve uma participação bastante activa no momento de exploração das imagens do livro, dando a sua opinião sobre o que seria cada coisa. 12-5-2011 A E. passava o dedo pelas pautas dos livros como se estivessem a ler e cantavam
Ditar histórias	
Outras observações	7-4-2011 A E. levou um jogo com cartões onde tinha imagens e letras mostrava como era para as colegas para as outras depois fazerem. Então virava a imagem do cartão para ela agarrando-o com as duas mãos e falando sobre a imagem para que as duas colegas adivinhassem o que era, sendo que quem dissesse primeiro ficava com o cartão e assim sucessivamente. Fig. 3* 17-5-2011 E. ao ouvir os colegas da mesa do lado contou em Francês até 10 27-5-2011 A E. interveio e disse que há vários livros com lengalengas, quando estávamos a falar dos diferentes tipos de livros que existem.
<b>Iniciativa e relações Interpessoais</b>	
Fazer e expressar escolhas, planos e decisões	3-5-2011 E. queria fazer muitos bolos até a massa acabar. 25-5-2011 A E. quis mexer na salamandra, esticando a mão e fazendo-lhe festas.e depois disse no regisot escrito dentro da sala que a salamandra era fria e que tinha um óleo no corpo para se proteger e estava molhado por causa disso. 26-5-2011 E. quis observar a borboleta com a lupa e depois desenhá-la 27-5-2011

	A E. no final pediu para eu trazer um livro de adivinhas de animais que ela gostava muito
Resolver problemas experimentados ao brincar	3-5-2011 E. estava empenhada em fazer os buracos na parte que a terra estava mais dura porque não era trabalhada e em plantar as flores. 9-5-1011 A E. dava hipóteses e pedia para eu moldar a plasticina como ela queria para ver se dava para flutuar. Ao início disse que o barco verde afundava porque é grosso e o azul é fininho, depois coloquei os dois fininhos mas um deles com concavidade e o outro liso na mesma e ela disse: se for liso afunda. 30-5-2011 A E. disse que fazia um som diferente porque uns copos tinham muita água e outros pouca 15-6-2011 A E. e a M. queriam as duas fazer o sol e estavam a puxar o copo da tinta amarela cada uma para seu lado e perguntei o que iriam resolver assim e disse que uma poderia pintar uma coisa e a outra, outra coisa. No final decidiram que uma fazia o círculo do sol e a outra, os raios
Responsabilizar-se pelas suas próprias necessidades	
Expressar sentimentos através de palavras	
Participar em rotinas de grupo	
Ser sensível aos sentimentos, interesses e necessidades dos outros	
Desenvolver relações com crianças e adultos	17-6-2011 A E. no último dia de estágio, no lanche ao abalar com a mãe deu-me uma pulseira para me lembrar dela tal como eu lhe tinha dado um búzio.
Criar e experimentar brincadeiras cooperativas	
Lidar com conflitos sociais	
<b>Movimento</b>	
Mover-se de formas não locomotoras (movimentos no mesmo lugar: dobrar-se torcer-se, balançar-se, balançar os braços)	
Mover-se de formas locomotoras (movimentos com deslocação: correr, saltar, pular, saltar à corda, marchar, trepar)	A E. no jogo dos sacos conseguia saltar a pés juntos e no jogo de encher e esvaziar também conseguia correr com velocidade.
Mover-se com objectos	

Expressar criatividade no movimento	
Descrever movimentos	
Movimentar-se seguindo directrizes	
Sentir e expressar um ritmo cadenciado	
Mover-se repetindo sequências de gestos ao som do mesmo ritmo	
<b>Música</b>	
Mover-se ao som da música	24-5-2011 A E. mostrou saber hip hop pelos movimentos para a frente e para trás do tronco e os gestos dos dedos bem como o som que fazia com a boca. 17-6-2011 Quando na socialização a E. cantou e dançou ela movia-se ao ritmo da música fazendo as pausas.
Explorar e identificar sons	
Explorar a voz ao cantar	
Criar melodias	30-5-2011 No momento do piano de vidro as crianças estavam a tentar criar uma melodia batendo nos copos com uma sucessão e criando melodia.
Cantar canções	A E. canta canções no tempo de escolhas livres na área da música e em grande grupo nas almofadas.
Tocar instrumentos musicais simples	
Outras observações	7-6-2011 A E. identifica os instrumentos e sabe o nome deles (pesquisa na internet para a criação do livro com as imagens dos instrumentos musicais)
<b>Classificação</b>	
Explorar e descrever semelhanças, diferenças e atributos de objectos	6-5-2011 A E. mostrou muitas competências ao nível da formação de conjuntos quando pedi para juntarem todas as peças verdes e ela formou conjuntos de acordo com a cor e a forma ao mesmo tempo. Fig. 4*
Distinguir e descrever formas	
Separar e emparelhar	
Utilizar e descrever alguma coisa de diversas formas	
Pensar em mais do que um atributo ao mesmo tempo	
Distinguir entre “alguns” e “todos”	
Descrever as características que uma coisa não possui, ou a classe a que não pertence	

Serição	
Comparar atributos	
Colocar diversos objectos, um pós o outro, de acordo com uma série ou padrão, e descrever as relações	
Ligar um conjunto de objectos ordenados a outro conjunto, através de tentativa e erro	
Número	
Comparar o número de objectos em dois conjuntos para determinar “mais”, “menos”, “o mesmo número”.	10-5-2011 A E. sabiam sempre quantos alimentos é que o bicho-da-seda ia comer na história , porque no primeiro dia comia um, no segundo dia dois e assim sucessivamente, sem contar um a um.
Fazer correspondente dois conjuntos de objectos um a um	
Contar objectos	
Espaço	
Encher e despejar	
Encaixar objectos e separá-los	
Modificar a forma e disposição de objectos (embrulhar, torcer, esticar, empilhar, pôr dentro de)	
Observar pessoas, locais e objectos a partir de diferentes pontos de vista espaciais	
Experimentar e descrever posições, direcções e distâncias no espaço de brincadeira do edifício e na vizinhança	
Interpretar relações espaciais e desenhos, imagens e fotografias	
Tempo	
Iniciar e interromper uma acção de acordo com um sinal	
Experimentar e descrever movimentos de diferentes ritmos	
Experimentar e comparar intervalos de tempo	
Antecipar, recordar e descrever sequências de acontecimentos	
Outras observações	



Fig. 1 – Eva a pintar a casa feita de cartão



Fig. 2 – Eva a fazer bolinhos de noz com as mãos



Fig. 3 – Eva a fazer o jogo com as colegas



Fig.4- Eva a juntar as peças consoante a cor e a forma

**Protocolo do Perfil  
de Implementação  
do Programa  
(PIP)**

---

*Projecto Infância* - Texto traduzido por Júlia Formosinho  
I.E.C - U.M  
Dezembro de 1997

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

Nome do Programa \_\_\_\_\_

Endereço \_\_\_\_\_

Equipa  
Técnica/Categorias \_\_\_\_\_

Número de crianças inscritas \_\_\_\_\_

Faixa etária \_\_\_\_\_

Nome do avaliador \_\_\_\_\_

Categoria do avaliador \_\_\_\_\_

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

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

(1) \_\_\_\_\_ (2) \_\_\_\_\_ (3) \_\_\_\_\_

**Notas:**

## PERFIL DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA (PIP)

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

### I - AMBIENTE FÍSICO

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

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

Notas:

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

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

Notas:

#### \*3. A sala é segura e bem conservada.

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

Notas:

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

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

Notas:

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

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

Notas:

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

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

Notas:

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

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

**Notas:**

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

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

**Notas:**

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

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

**Notas:**

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

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

Notas:

## II - ROTINA DIÁRIA

**11. Os adultos implementam uma rotina diária consistente.**

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

Notas:

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

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

Notas:

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

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

**Notas:**

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

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

**Notas:**

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

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

**Notas:**

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

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

**Notas:**

### **III - INTERAÇÃO ADULTO-CRIANÇA**

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

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

**Notas:**

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

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

**Notas:**

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

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

**Notas:**

**20. Os adultos encorajam as crianças a divertir-se com a linguagem falada e escrita.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os adultos não registam as palavras das crianças; ensinam-se rimas ou canções mas não se incentiva a sua invenção pelas crianças.	Por vezes os adultos registam ou re-lêem as palavras das crianças; por vezes as crianças inventam rimas e canções, mas estas não são aproveitadas pelos adultos nem trabalhadas em grupo.			Os adultos registam e re-lêem regularmente as palavras das crianças; as ideias das crianças são espontaneamente transformadas em canções, rimas ou melodias e são recitadas e expandidas por outros; os adultos lêem diariamente para as crianças.

**Notas:**

**\*21. As crianças são encorajadas a resolver os problemas e a agir de forma independente.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os adultos fazem as coisas em vez das crianças (limpar, vestir); os adultos dizem às crianças como fazer as coisas.		Por vezes, os adultos deixam as crianças resolver problemas ou ser responsáveis pelas suas necessidades, mas por vezes intervêm prematuramente.		Os adultos encorajam as crianças a fazer/obter coisas por sua própria iniciativa mesmo que demore mais tempo ou não fique feito de forma "perfeita".

**Notas:**

**\*22. Os adultos encorajam a interação e cooperação entre as crianças.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os adultos lidam com as crianças apenas de forma individual em vez de em pequenos grupos; os materiais e actividades permitem que apenas participe uma criança de cada vez.		Ocasionalmente, os adultos interagem com crianças num grupo pequeno; os materiais são suficientes para as crianças trabalharem em projectos em grupos pequenos.		Os adultos encorajam as crianças a pensar na forma como podem colaborar com os projectos; os adultos passam os comentários de umas crianças para outras crianças.

**Notas:**

**23. Os adultos mantêm limites razoáveis ao redirigir comportamento inadequado relativamente a situações de resolução de problemas.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os adultos não estabelecem regras/limites antecipadamente; as regras são inconsistentes; as crianças são disciplinadas sem explicações ou oportunidades para oferecerem as suas próprias alternativas; as expectativas dos adultos não são adequadas ao nível de desenvolvimento das crianças.		As expectativas são consistentes e apresentadas antecipadamente; os adultos ainda intervêm ou impõem soluções sem deixar as crianças ajudar a criar alternativas.		As expectativas são consistentes e adequadas ao nível de desenvolvimento; os adultos encorajam as crianças a explorar soluções alternativas para comportamentos problemáticos; os adultos explicam o porquê da imposição de limites.

**Notas:**

**24. Os adultos mantêm uma percepção da totalidade da sala mesmo quando a trabalhar individualmente com uma criança ou com pequenos grupos de crianças.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os adultos parecem apenas ter a consciência daquela área ou daquelas crianças com quem estão a trabalhar; as crianças que precisam de assistência esperam longos períodos até que um adulto repare nelas.		Os adultos sabem o que se passa na sua área assim como o que se está a passar ao pé deles; as crianças e as áreas sem a presença de um adulto estão entregues a si mesmas sem oportunidades de desenvolver a aprendizagem ou de resolver problemas.		Os adultos observam o que se está a passar nas áreas da sala para além daquela onde estão a trabalhar; as actividades nas diferentes partes da sala estão relacionadas umas com as outras para desenvolver a aprendizagem.

Notas:

**IV. INTERACÇÃO ADULTO-ADULTO**

**\*25. Quando existe mais do que um adulto na sala (educadora e estagiária, educadora e assistente técnico de apoio, educadora e auxiliar de acção educativa) é utilizado um modelo de trabalho em equipa, com os diferentes adultos a partilharem responsabilidades na implementação do currículo.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os professores responsáveis planeiam e dirigem todas as actividades; os estagiários assistentes e auxiliares têm funções mínimas no programa.		Por vezes, os estagiários assistentes e auxiliares trabalham com as crianças, mas não participam na totalidade das componentes da planificação e implementação da rotina diária.		Todos os adultos participam de forma quase igual no desenvolvimento das actividades e na interacção com as crianças ao longo da rotina diária.

Notas: (Se o staff for composto por apenas um membro, faça aqui um círculo à volta de Não se aplica).

**26. Quando existe mais do que um membro adulto na sala (educadora e estagiária, educadora e assistente técnico de apoio, educadora e auxiliar de acção educativa) é usado um processo de planificação e avaliação em equipa.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
O pessoal de acção educativa não tem sessões de planificação e avaliação regularmente calendarizadas; as práticas do programa e as necessidades das crianças são discutidas apenas informalmente.	Por vezes, o pessoal de acção educativa reúne-se para fazer a planificação e avaliação baseadas na rotina diária e observações das crianças; os formulários de planificação não são usados de forma consistente.			O pessoal de acção educativa estabelece períodos regulares de reunião para planificar e avaliar a rotina diária, as experiências chave e interações do programa; as observações sobre as crianças são partilhadas durante a planificação e avaliação; é usado de forma consistente um formulário de planificação desenvolvido de forma cooperativa.

**Notas:** (Se o staff for composto por apenas um membro, faça aqui um círculo à volta de Não se aplica)

**27. O pessoal docente faz regularmente registos no Registo de Avaliação da Criança (CAR - Child Assessment Record).**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
O pessoal docente não usa o CAR para registar informações sobre as crianças.	Ocasionalmente, o pessoal docente faz registos no CAR, mas a prática não é consistente.			O pessoal docente tem um tempo marcado e procedimentos habituais para fazer os registos no CAR.

**Notas:**

**28. O pessoal docente completa o Registo de Observação da Criança (COR - Child Observation Record) a intervalos regulares para documentar o desenvolvimento das crianças e identificar necessidades e capacidades individuais.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
O pessoal docente não usa o COR.	O pessoal docente usa o COR uma vez por ano, sem contudo aproveitar os seus resultados no quotidiano escolar; os resultados do COR não são dispostos em quadros ou analisados.			O pessoal docente usa o COR pelo menos duas vezes no ano; os resultados são usados para desenvolver o programa e são partilhados com outros (pais e administradores).

**Notas:**

**29. O pessoal de acção educativa comunica com os pais e envolve-os no programa.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
O staff raramente fala com os pais acerca do que os seus filhos estão a fazer; os pais não são encorajados a visitar ou a envolver-se nas actividades do programa.		Por vezes, o staff fala com os pais acerca dos seus filhos; não há reuniões ordinárias calendarizadas; os pais são envolvidos em tarefas mínimas ou de rotina, mas não são encorajados a interagir com as crianças durante a rotina diária.		O staff fala frequentemente com os pais acerca das actividades dos seus filhos; há reuniões ordinárias calendarizadas; os pais são encorajados a visitar, conhecer o programa e a participar activamente; (quando adequado) o staff faz visitas domiciliárias regulares.

Notas:

**30. O pessoal docente está envolvido na formação contínua em serviço.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não se realizam regularmente workshops em serviço; o staff tem pouca participação nas workshops quando elas se realizam.		Workshops em serviço são realizadas várias vezes ao ano; o staff sugere tópicos mas tem um papel reduzido na planificação/direcção nas workshops; há pouca continuidade após as workshops.		Workshops em serviço são realizadas regularmente; as necessidades e interesses do staff são solicitados para a planificação das workshops; o staff participa activamente nas workshops; há uma continuidade regular para garantir que o material coberto está a ser implementado; o staff tem acesso a recursos para os assistir na implementação do programa.

Notas:

## FICHA DE RESULTADOS DO PIP: VERSÃO INTEGRAL

Nome do Programa: \_\_\_\_\_ Avaliador: \_\_\_\_\_ Datas do PIP:  
T1: \_\_\_\_\_ T2: \_\_\_\_\_ T3: \_\_\_\_\_

	Pontuações (1-5)		
	T1	T2	T3
<b>I. AMBIENTE FÍSICO</b>			
* 1. Sala dividida em áreas de trabalho bem definidas	_____	_____	_____
* 2. Espaço de trabalho adequado em cada área	_____	_____	_____
* 3. Sala segura e bem conservada	_____	_____	_____
* 4. Materiais ordenados e etiquetados	_____	_____	_____
* 5. Materiais adequados para várias crianças	_____	_____	_____
* 6. Variedade de materiais reais à disposição	_____	_____	_____
* 7. Materiais acessíveis às crianças	_____	_____	_____
8. Equipamento de grandes músculos à disposição	_____	_____	_____
* 9. Materiais desenvolvem consciência de diferenças	_____	_____	_____
10. Materiais promovem o desenvolvimento em todas as áreas	_____	_____	_____
<b>II. ROTINA DIÁRIA</b>			
* 11. Adultos implementam rotina diária consistente	_____	_____	_____
* 12. Adultos implementam rotina diária consistente	_____	_____	_____
* 13. Variedade de estratégias de planificação usadas	_____	_____	_____
* 14. Variedade de estratégias de lembrar usadas	_____	_____	_____
* 15. Equilíbrio de actividades de grande e pequeno grupo	_____	_____	_____
16. As crianças concretizam as suas ideias em actividades organizadas pelos adultos	_____	_____	_____
<b>III - INTERACÇÃO ADULTO-CRIANÇA</b>			
* 17. Os adultos observam, perguntam, repetem e desenvolvem a linguagem	_____	_____	_____
* 18. Os adultos participam nas brincadeiras das crianças	_____	_____	_____
* 19. Conversa adulto-criança equilibrada e natural	_____	_____	_____
20. Os adultos encorajam jogos com linguagem falada/escrita	_____	_____	_____
* 21. Os adultos encorajam resolução de problemas e independência	_____	_____	_____
22. Os adultos encorajam a cooperação entre as crianças	_____	_____	_____
23. Os adultos mantêm limites razoáveis	_____	_____	_____
24. Os adultos mantêm-se atentos a toda a sala de aula	_____	_____	_____
<b>II - INTERACÇÃO ADULTO-ADULTO</b>			
* 25. O staff usa o modelo de ensino em equipa (Não se aplica)	_____	_____	_____
26. O staff usa o processo de planificação em equipa e avaliação em equipa (Não se aplica)	_____	_____	_____
27. O staff usa o Registo de Avaliação da Criança (CAR)	_____	_____	_____
28. O staff completa o Registo de Observação da Criança (COR)	_____	_____	_____
29. O staff envolve os pais no programa	_____	_____	_____
* 30. Staff envolvido na formação contínua em serviço	_____	_____	_____
<b>TOTAL DO RESULTADO DE VERSÃO INTEGRAL (30-150)</b>			
(Os itens assinalados com asterisco estão cotados para avaliar a "implementação para formação". A totalidade dos itens está cotada para avaliar a "versão integral".)			

**FICHA DE SUMÁRIO DE RESULTADOS DO PIP:  
IMPLEMENTAÇÃO PARA FORMAÇÃO**

Nome do Programa: \_\_\_\_\_ Avaliador: \_\_\_\_\_ Datas do PIP:  
T1: \_\_\_ T2: \_\_\_ T3: \_\_\_

		Pontuações (1-5)		
		T1	T2	T3
<b>I. AMBIENTE FÍSICO</b>				
*	1. Sala dividida em áreas de trabalho bem definidas	_____	_____	_____
*	2. Espaço de trabalho adequado em cada área	_____	_____	_____
*	3. Sala segura e bem conservada	_____	_____	_____
*	4. Materiais ordenados e etiquetados	_____	_____	_____
*	5. Materiais adequados para várias crianças	_____	_____	_____
*	6. Variedade de materiais reais à disposição	_____	_____	_____
*	7. Materiais acessíveis às crianças	_____	_____	_____
	8. Equipamento de grandes músculos à disposição	_____	_____	_____
*	9. Materiais desenvolvem consciência de diferenças	_____	_____	_____
<b>II. ROTINA DIÁRIA</b>				
*	11. Adultos implementam rotina diária consistente	_____	_____	_____
*	12. Adultos implementam rotina diária consistente	_____	_____	_____
*	13. Variedade de estratégias de planificação usadas	_____	_____	_____
*	14. Variedade de estratégias de relembrar usadas	_____	_____	_____
*	15. Equilíbrio de actividades de grande e pequeno grupo	_____	_____	_____
<b>III - INTERACÇÃO ADULTO-CRIANÇA</b>				
*	17. Os adultos observam, perguntam, repetem e desenvolvem a linguagem	_____	_____	_____
*	18. Os adultos participam nas brincadeiras das crianças	_____	_____	_____
*	19. Conversa adulto-criança equilibrada e natural	_____	_____	_____
*	21. Os adultos encorajam resolução de problemas e independência	_____	_____	_____
*	22. Os adultos encorajam a cooperação entre as crianças	_____	_____	_____
<b>II - INTERACÇÃO ADULTO-ADULTO</b>				
*	25. O staff usa o modelo de ensino em equipa (Não se aplica)	_____	_____	_____
*	30. Staff envolvido na formação contínua em serviço	_____	_____	_____
<b>TOTAL DO RESULTADO DE VERSÃO INTEGRAL PARA FORMAÇÃO (20-100)</b>		_____	_____	_____

(Os itens assinalados com asterisco estão cotados para avaliar a “implementação para formação”.)