

Introdução

A educação, até aos anos 60 era facultada no núcleo familiar. Por motivos inerentes à sociedade, o número de mulheres com emprego aumentou. Logo acresceu a necessidade de procura de espaços institucionais que educassem as suas crianças enquanto se encontravam ausentes. Desta realidade, para dar resposta às necessidades das famílias surgiram instituições de caráter educativo. Considerando que os primeiros anos de vida das crianças constituem uma etapa muito importante, é imperativo que esses espaços sejam de qualidade. As experiências vividas na infância têm um verdadeiro impacto no desenvolvimento futuro das crianças, sendo que os cuidados de qualidade estruturam aprendizagens mais significativas. Desta forma, o profissional de educação deve promover uma ação educativa consistente e consciente para formar futuros cidadãos.

O presente relatório surge da Prática de Ensino Supervisionada em Creche e Jardim de Infância e foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, onde tivemos oportunidade de realizar nos dois contextos observações participantes e intervenções de Outubro a Junho. No período de Outubro a Janeiro intervimos em cooperação com as educadoras apenas uma manhã por semana em cada contexto, sendo a prática em simultâneo nas duas valências. Posteriormente, num período de seis semanas de Fevereiro a Abril, estivemos no contexto de Creche e de Abril a Junho estivemos na valência de Jardim de Infância, num total de dez semanas. Nos dois contextos temos a consciência de termos intervindo como educadoras.

A prática pedagógica foi realizada na sala de Berçário e de Jardim de Infância, na instituição “O Casulo – Associação Sócio-Cultural da Zona Oeste de Évora”.

Desde já, gostaríamos de realçar, que foi com enorme agrado que realizámos as intervenções nestes contextos. O facto das educadoras, Carla Pimenta e Floripes Gromicho terem disponibilizado uma grande parte do tempo para acompanharem o nosso trabalho, enriqueceu as nossas intervenções e aprendizagens.

Em toda o nossa ação tivemos como referencial teórico, as *Orientações Curriculares do Pré-escolar, os Modelos Curriculares para a Educação de Infância, o Perfil de Desempenho do Educador de Infância, a ITERS, o Manual dos Processos*

Chave Creche (Segurança Social), a Escala de Envolvimento e o Perfil de Uso do Modelo da Escola Moderna. Tencionamos que sejam referenciais no futuro, pois através deles foram definidos objetivos tendo em conta as áreas de conteúdo, enquanto observávamos os interesses e necessidades das crianças com vista a propor e a desenvolver atividades que fossem apelativas, para proporcionar aprendizagens e saberes essenciais para a sua vida, pois a educação Pré-escolar é um pilar muito importante que proporciona o desenvolvimento das crianças como cidadãs. Com base no trabalho sistemático e na metodologia de projeto consideramos ter proporcionado um saber que alargou o repertório de conhecimentos das crianças.

De acordo com o *Perfil de Desenvolvimento do Educador de Infância* (Decreto-Lei n.º 241/2001), o profissional é um dos intervenientes no processo educativo e na sua intervenção deve transmitir valores e conhecimentos, que fazem parte da formação profissional e estes devem ser orientados em função dos interesses e necessidades das crianças como cidadãs de uma comunidade.

Neste relatório apresentaremos sinteticamente o resultado das aprendizagens, onde definimos objetivos baseados nos Programas das disciplinas da PES: Caracterizar a organização do ambiente educativo que se encontra nas Creches e Jardins de Infância e refletir criticamente sobre as opções organizativas subjacentes; Promover a integração de diversos saberes sobre as características e necessidades de crianças entre os 4 meses e os 6 anos e refletir sobre as experiências educativas adequadas a esta faixa etária; Conhecer as diversas componentes do trabalho do educador de infância na Creche e no Jardim de Infância com as crianças, famílias e comunidade; Desenvolver competências de intervenção intencionalizada em contextos educativos para a infância: observação, planificação, ação e avaliação; Desenvolver competências relacionais com as crianças desta idade, assim como com os profissionais e famílias parte da comunidade educativa; Desenvolver capacidades reflexivas face à experiência vivida experimentando práticas de autoscopia e avaliação cooperada de modo a potenciar a formação de profissionais reflexivos e críticos assumindo a dimensão axiológica da profissão; Projetar (em contexto de intervenção) uma matriz organizacional que suporte e avance as práticas educativas nos diferentes contextos; Desenvolver e integrar progressivamente a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas; Desenvolver/aplicar competências de

investigação e de reflexão permanente sobre, e para a ação educativa, numa perspetiva de intervenção curricular, de co-construção de conhecimento e de transformação de contextos. Consideramos que estes objetivos foram fundamentais para a nossa intervenção e futuramente serão o suporte da nossa prática pedagógica.

Todo o nosso trabalho foi fundamentalmente baseado na investigação-ação, pois um profissional deve focar a sua prática com base na teoria e no seu repertório de conhecimentos adquiridos. Da articulação entre a teoria e a prática emerge a investigação, pois um bom educador deve pensar e repensar na sua intervenção com base nos suportes investigativos para autorregular a sua ação e auto formar-se.

No que concerne à estrutura do relatório final, este está organizado da seguinte forma: no Capítulo I é apresentada a caracterização da instituição que nos acolheu, a descrição sobre o trabalho e as interações estabelecidas entre a família e a comunidade. No Capítulo II são mencionados os grupos da sala de Berçário e de Jardim de Infância e a sua organização para facilitar e favorecer as interações e as aprendizagens. O Capítulo III faz referência à importância dos processos investigativos para o elevado profissionalismo do educador, a organização dos espaços e materiais das salas, tendo em conta os instrumentos de avaliação ITERS e o Perfil de Uso do Movimento da Escola Moderna, a organização do tempo e a avaliação nos contextos. No Capítulo IV é apresentada a importância da construção da profissionalidade do educador, a descrição da Fundamentação da Ação Educativa, onde são mencionados os modelos implementados nas salas, a importância da observação para o planeamento e avaliação, o Modelo Pedagógico o Movimento da Escola Moderna, a Metodologia de Projeto e a importância dos Cadernos de Formação para a prática de um profissional. No Capítulo V apresentamos o projeto elaborado pelas crianças da sala de Jardim de Infância e a importância da realização do trabalho ao longo do processo tanto para as crianças como para os profissionais em formação.

“O educador promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada.” (Decreto-Lei n.º 241/2001). Assumindo esta citação como uma verdade universal, podemos afirmar que, é a mesma que nos autorregula e autoavalia numa dimensão profissional, social e ética.

Capítulo I - Caracterização da Instituição

1. História Institucional

O Casulo é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e localiza-se na Urbanização da Cruz da Picada, em Évora.

Esta instituição surge com o objetivo de apoiar famílias desta zona, dando apoio a pessoas fragilizadas. Inicialmente, eram sobretudo crianças da zona que frequentavam a instituição, mas passados alguns anos existem crianças de todas as zonas da cidade de Évora.

O horário de funcionamento da instituição é das 07.45 horas às 19.00 horas. Este horário corresponde à componente letiva e responde às necessidades das famílias.

Quando surgiu o primeiro contacto com a instituição, tivemos necessidade de observar os espaços, pois a arquitetura da mesma transmitiu uma relação de pertença tendo em conta a nossa infância, pois a estética do espaço era idêntica ao J.I que frequentámos. Através da observação do aspeto exterior da instituição perspetivávamos um contexto pequeno e acolhedor, mas depois de visitar as infra-estruturas percebemos que, a arquitetura visível do exterior não consegue antever a riqueza e a dimensão.

Portanto, a harmonia do espaço motivou uma maior sensação de bem-estar, de comodidade e beneficiou a relação com a população que o frequenta, pois a nossa consciência emocional provocou um efeito de Pigmalião, criando expectativas positivas relativamente ao futuro.

2. Caraterização dos Espaços

A instituição é constituída por três salas: o Berçário, com idades compreendidas entre os 4 e os 18 meses; a Creche dos 18 meses aos 3 anos e o Jardim de Infância dos 3 aos 6 anos, com capacidade para 10, 12 e 23 meninos, respectivamente.

A Organização da instituição está disposta numa cave da seguinte maneira:
(Anexo 1)

► Existem duas entradas, a do lado esquerdo tem um hall onde se encontram cabides para as crianças das salas de Berçário e de Creche e no outro hall, encontram-se os cabides para as crianças de J.I. (**Anexo 2**)

Nestes espaços encontram-se placares onde estão afixados os projetos educativos e as planificações semanais da sala. Servem de átrios de acolhimento e as famílias observam os trabalhos realizados. Durante a prática tivemos a oportunidade de observar que, os trabalhos das crianças na sua maioria não eram colocados no placar, encontrando-se na caixa dos trabalhos. Através da observação e das pesquisas realizadas pensámos conjuntamente com as crianças na exposição dos seus trabalhos no placar do hall de entrada e na sala, para que os mesmos fossem observados e referenciados sempre que se justificasse. Este princípio pedagógico de evidenciar a exposição das produções criadas pelo grupo contribuiu para a difusão dos trabalhos de cada criança e beneficiou a comunicação com as famílias e a comunidade. Desta forma, as crianças evidenciavam e pediam à família para observarem o que realizaram e dialogavam sobre o que fizeram e como elaboraram o produto final.

Os trabalhos eram colocados no placar pelas crianças, sendo o nosso contributo essencial para estimular a disposição e a comunicação sobre os mesmos. Foi muito interessante observar a reação de algumas crianças. A ME.(5a) não realizou o trabalho e quando os mesmos foram expostos, pediu para nos aproximarmos do placar e disse “*Podes-me dizer onde está o meu? Eu não o vejo aqui!*”. Constatámos que os trabalhos ao serem expostos se tornaram muito gratificantes para as crianças melhorando assim a sua auto-estima e o prazer de trabalhar.

Após a colocação dos trabalhos, o espaço ficou mais acolhedor, com vida, com autonomia, com individualidade. (Folque, A., 2008. PowerPoint Organização do espaço e tempo nas instituições educativas). (**Anexo 3**)

Segundo Post e Hohmann, a entrada de uma instituição deve ser agradável, deve ter uma decoração com cores que chamem a atenção e mobiliário de modo a transformá-lo num espaço acolhedor, deve ter luz natural, deve conter trabalhos realizados pelas crianças, fotografias com os respectivos nomes, sendo que as mesmas estão no cabide de madeira. (Post, J., Hohmann, M. 2007: 102). Então concluímos que, este espaço,

após a exposição dos trabalhos das crianças ficou muito mais acolhedor e as famílias permaneciam por maior períodos de tempo a observar o que os seus educandos tinham elaborado e dialogavam com as mesmas e com os profissionais para comunicar informações relevantes em relação aos projetos que eram desenvolvidos. O facto de as famílias permanecerem por um maior período significa que o princípio educativo implementado foi importante para as crianças e para as famílias, que demonstraram um maior interesse em participar no contexto de sala.

Os átrios de acolhimento apresentam qualidade, mas percebemos que a avó de 1 criança não podia entrar, devido à fraca acessibilidade para quem se desloca de cadeira de rodas. A existência de um degrau impossibilita que crianças com NEE frequentem a instituição aplicando-se o mesmo para familiares com idênticas situações. A campanha também devia estar disposta mais em baixo ou existir alguma estratégia para que conseguisse demonstrar a sua presença, muitas vezes apercebíamo-nos que se encontrava à porta porque a observávamos pela janela. Com estas características, a coordenação da instituição devia estudar esta situação para possibilitar a inclusão.

Desta forma, pudemos assistir a uma exclusão à frequência da instituição de crianças com NEE. Com base no Decreto de Lei n.º 3/2008, as instituições devem promover a igualdade de oportunidades na educação e a melhoria da qualidade do ensino que permita o acesso de crianças com NEE num processo de inclusão.

“Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva (...). Tem vindo a afirmar -se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos.” (Decreto de Lei n.º 3/2008)

- Na secretaria encontra-se a sala de reuniões e de atendimento às famílias.
- A sala de J.I está dividida em dois espaços distintos. A organização do espaço deve ser funcional, como futuras educadoras devemos dar bastante importância a este aspeto, pois é de extrema importância que o ambiente seja facilitador de aprendizagens e de interação.
- A casa de banho contém materiais de higiene com medidas apropriadas às crianças e aos adultos.

► O dormitório da sala de J.I tem colchões e um armário com materiais que apoiam a expressão dramática, motora e outros trabalhos realizados pelas crianças. Para a realização das atividades de expressão motora e expressão dramática, as crianças podem encontrar vários adereços como, por exemplo fatos de carnaval, tecidos e objetos que suportam o faz de conta. (**Anexo 4**)

► No refeitório as crianças da Creche e de J.I fazem as suas refeições. Podemos encontrar também uma parte da sala de J.I, onde se encontram algumas áreas. Estas são caracterizadas no Capítulo II. (**Anexo 5**)

- A biblioteca contém prateleiras com livros diversos e material audiovisual.
- A cozinha é um espaço amplo e arejado, com luz natural e com utensílios de cozinha. A cozinheira prepara neste espaço a alimentação.
- O dormitório das salas de Berçário e de Creche contém camas e colchões no chão para as crianças dormirem. (**Anexo 6**)

- A casa de banho da Creche tem materiais de higiene com dimensões adequadas às crianças e aos adultos.
- A sala de Creche está dividida em diversas áreas com materiais bastante apelativos.
- A dispensa contém materiais de limpeza e máquinas.
- A sala de Berçário está disposta em áreas que são caracterizadas no Capítulo II.

Esta instituição não dispõe de espaço exterior, pois encontra-se numa cave, que foi adaptada para estas valências. Durante a intervenção tivemos que nos adequar a essa realidade, pois a inexistência de um espaço exterior dificulta o papel do educador e o desenvolvimento holístico das crianças. O espaço exterior suscita uma continuidade muito importante de experiências sensório-motoras e o contacto com o meio ambiente, alargando o seu repertório de vivências. Este espaço e a ação do educador proporcionam o contacto com o meio envolvente e com espaços que não tinham oportunidade de ir sozinhas ou com a família.

Durante a intervenção sentimos que as crianças tinham necessidade de sair da sala para o exterior onde pudessem movimentar-se livremente num espaço mais amplo,

pois no interior da sala demonstravam-se agitadas e geravam conflitos, que muitas vezes eram consequência de se encontrarem numerosas horas no mesmo espaço.

Com vista a melhorar esta situação, planeámos algumas saídas para o espaço exterior próximo da instituição, para as crianças da sala de Berçário e da sala de J.I. Quando, *O Casulo* legalizou a carrinha a nossa intervenção foi bastante direcionada para as saídas, uma vez que as crianças demonstravam uma grande necessidade de estar num local onde pudessem libertar energias, adquirir novas experiências e aprendizagens. As saídas planeadas com o grupo foram, a visita a uma florista, a colocação da carta para o Coelho da Páscoa no marco do correio, jogos no pátio da entrada da instituição, ao parque infantil para a participação de atividades no dia da criança, à Quinta do Feijoeiro, a visita à Fundação Eugénio de Almeida e a Évora para contactarem com as muralhas.

As saídas perto da instituição eram realizadas no pátio da entrada da mesma para a exploração do meio e de jogos. Tanto estas como as saídas mencionadas anteriormente foram importantes para o grupo, pois cada criança demonstrou uma grande satisfação enquanto se encontrava no espaço exterior, através de algumas palavras como “*vamos outra vez à rua?*”, “*gostava de ir outra vez à rua*”, “*gostei de jogar e de correr na rua*”, entre outras. Também foi muito gratificante para o grupo o contacto com outros espaços desconhecidos, pois adquiriram novas aprendizagens em relação ao saber estar em contextos diferentes. Assim, conseguimos transmitir regras cívicas e sociais sabendo viver em sociedade, que suportam a vida do ser humano. A partir destes momentos, o grupo demonstrou uma grande aprendizagem em adequar o seu comportamento em relação ao espaço e evidenciou uma grande interiorização de regras sociais, que anteriormente eram pouco visíveis na maioria das crianças, deixando de ser um grupo barulhento, ansioso e conflituoso. O grupo passou a planear com a restante equipa momentos para permanecerem no espaço exterior.

Todos os espaços têm iluminação natural, as janelas são grandes e encontram-se viradas para o espaço exterior, por isso, permitem que a luz natural predomine e possibilite a ventilação e o arejamento, sendo que, por vezes é necessário o uso de ar condicionado.

Portanto, o educador quando pensa no espaço deve verificar as possibilidades de formação que ele oferece, estruturando à sua volta algumas questões básicas, tais como, o que é o espaço, como deve ser organizado e as funções do mesmo, e ao público a que

se destina (crianças, famílias, profissionais e membros da comunidade). A análise dos espaços deve ser realizada a nível da estética, harmonia, dimensão, organização, luminosidade, ação, comunicação, informação, participação, entre outras (Folque, A. 2008: PowerPoint Organização do Espaço e Tempo nas Instituições Educativas).

3. Trabalho em Equipa

A comunidade educativa é constituída pelos profissionais educativos: 3 educadoras, 3 auxiliares; 1 cozinheira; 1 administrativa; 1 auxiliar de serviços gerais e 1 funcionária do Centro de Emprego de Évora; as crianças; as famílias; a comunidade e pelos parceiros sociais, que colaboram com a instituição.

O trabalho em equipa tem um papel fundamental na educação das crianças. Torna-se essencial o trabalho em equipa de forma a poder-se refletir sobre a organização do tempo e de recursos humanos, para que a ação educativa seja articulada entre os diferentes profissionais para dar resposta às necessidades das crianças e da sua família. O facto de o educador contar com a presença de uma equipa de profissionais de apoio e nas mais diversas áreas, permite que as ações educativas planeadas pelo educador alarguem as interações e enriqueçam o processo educativo (Post, J., Hohmann, M., 2007: 314).

O trabalho entre educadoras é suportado através de planificações realizadas individualmente, cada uma elabora a sua planificação tendo em conta o grupo de crianças. Depois, nas reuniões semanais, cada uma apresenta o seu trabalho, onde são discutidas e analisadas as atividades propostas, surgem sugestões, superam-se dificuldades e problemas, organizam-se épocas festivas e verifica-se se o trabalho vai ao encontro dos Projetos e aprecia-se a evolução dos PDI. Estas reuniões são muito importantes, pois a troca de ideias e experiências favorecem o trabalho dos educadores de infância, de forma a existir uma intervenção motivante e eficaz.

Articulámos atividades em simultâneo, nomeadamente aquelas que remetem para comemorações e projetos a nível da instituição com vista a promover a interação e a relação com os outros. Ainda promovemos a interação e a socialização tanto com as várias crianças presentes na instituição como de instituições diferentes. O educador deve facilitar o contacto com outras crianças e favorecer a interação social, que contribui para

novas aprendizagens e valores através das vivências comuns. O contacto favorece uma relação e interação educativa e a partilha de saberes através de comunicações de experiências que proporcionam novas aprendizagens como o ensinar e o aprender.

O trabalho de equipa promove metodologias e atividades com o objetivo de melhorar a ação, o que foi realizado, procurando respostas mais adequadas às necessidades e interesses das crianças. Tivemos a oportunidade de realizar reuniões com as educadoras, que foram muito importantes para o desempenho profissional. Com as reuniões foram expostas atividades que as crianças sugeriam no Diário ou na reunião em conselho. Em conjunto com a educadora e a auxiliar trocávamos ideias e experiências ocorridas anteriormente para melhorar intervenção.

Durante a intervenção tivemos oportunidade de contactar e conhecer várias pessoas com características bastante diferentes com diferentes formas de agir. Aprendemos a reagir em relação à situação demonstrando consciência, equilíbrio, segurança, confiança e profissionalismo. Ainda desenvolvemos o repertório de aprendizagens em relação à prestação como profissionais, atendendo a manter uma postura adequada perante os intervenientes educativos, o conhecimento dos grupos, experiências e vivências com as educadoras, novas aprendizagens, elaboração das planificações tendo em conta os interesses e necessidades dos grupos. Com base nas reuniões aprendemos a refletir sobre a nossa prática tentando resolver problemas ou situações que podiam surgir ou tinham ocorrido. Desta forma, construiu-se uma relação de comunicação aberta, que beneficiou a participação e um trabalho contínuo e apoiante em equipa.

Verificámos que, a relação estabelecida e a forma como fomos acolhidas na instituição foram fatores fundamentais para a prática. Sendo a prática com as crianças um dos aspetos mais importantes, o ambiente vivido em torno da restante equipa educativa foi fundamental para o desempenho do nosso papel e as consequentes funções, assim como qualquer trabalhador que não esteja propriamente ligado à educação.

A educadora de J.I acompanhava as crianças mais velhas há 2a. Assim, existia já estabelecida uma relação estável, de bem-estar e de sentido de pertença com o profissional de educação. Desta forma, o profissional dispõe de uma continuidade de cuidados mais delineada desde o início do ano letivo, visto conhecer cada criança, pois

o contacto estabelecido com o grupo já se mantinha. A educadora de Berçário encontrava-se com o grupo pela primeira vez, logo tinha de ter mais em conta aspectos de observação, fator preponderante no desenrolar da atividade profissional.

As formandas também não conheciam o grupo de crianças, tendo por base na sua prática o trabalho da educadora, que se encontrava em progressão e a observação. Foram estabelecidas interações com a equipa, observando e colaborando com a mesma tentando perceber a sua relação, as características de cada criança e do ambiente educativo para existir uma boa contextualização da intervenção.

Durante a prática contactámos com educadoras que tinham estilos diferentes de ação educativa e tentámos perceber qual a melhor e a aquela que nos identificávamos. Como verificámos que uma não trabalhava em equipa tentámos solucionar e determinar a continuidade educativa tentando dialogar para construirmos a base da profissionalidade. Consideramos que um trabalho em equipa deve ser partilhado entre a educadora e a auxiliar de ação educativa dentro da sua competência, onde exista a partilha de ideias que suportam a planificação e a intervenção da atividade pedagógica. Os profissionais devem apoiar na organização do grupo quer nas atividades realizadas, quer nas áreas de atividades.

Através da observação e das intervenções nos contextos verificou-se que, era necessário estabelecer uma comunicação, relação aberta e uma interação continua entre os profissionais. Com base na formação obtida ao longo da Licenciatura e do Mestrado, nas observações e intervenções realizadas ao longo do tempo permitiu perceber que o trabalho em equipa é fundamental.

É de salientar que, as observações e intervenções realizadas nas valências proporcionaram uma ótima relação quer a nível profissional quer pessoal. A relação que tentámos promover ao longo da prática apoiou o profissionalismo dos profissionais.

Desta forma, a atividade pedagógica foi planificada, executada e assegurada pelo educador da sala em colaboração com a auxiliar de ação educativa. Como futuras educadoras, estas experiências foram muito gratificantes, pois aprendemos a trabalhar em equipa, a observar, a gerir comportamentos em relação a cada ser humano, a planear semanalmente e diariamente, a perceber a importância da comunicação e do diálogo, para uma boa prática educativa.

4. Interação com a Família e a Comunidade

O papel do educador assenta em realizar observações sucessivas de cada criança para que, não só possa conhecer os seus interesses, necessidades e dificuldades. Mas também ter um olhar sobre o contexto familiar das crianças e o meio onde estas se inserem de forma, a que o educador possa compreender melhor as suas características e adequar a sua prática educativa.

Numa perspetiva ecológica de desenvolvimento (Bronfenbrenner), a vida das crianças é afetada por todos os subsistemas que se encontram ao seu redor, ou seja, são afetadas pelo emprego dos pais, pela ausência de um familiar próximo, pelas circunstâncias económicas das famílias, pela sociedade, pelas leis, entre outros.

A Educação Pré-Escolar é um dos agentes favorecedores do processo de educação ao longo da vida, contudo a família complementa o mesmo, se estabelecer uma estreita colaboração e relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento da criança, tendo em conta a sua inserção na sociedade como ser autónomo. “*A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa para isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.*” (ME-DEB. 1997: 43).

Neste sentido, a família constitui uma mais-valia para o trabalho de qualquer profissional. Sabendo que a família é o primeiro contexto onde a criança se insere, esta tem um fator fundamental no seu desenvolvimento, assim como na transmissão de valores, atitudes sociais e marcos importantes, que irão ser fundamentais ao longo da vida da criança, como, por exemplo, o caminhar.

A criança inicia desde cedo todo o seu processo social, através do qual se tornará num individuo funcional de uma comunidade, assimilando a cultura que lhe é própria, bem como os hábitos característicos do seu grupo social. Sendo as instituições educativas um espaço de socialização em diálogo permanente com a comunidade deve promover ações de participação e responsabilização entre todos os intervenientes. (ME-DEB.1997).

Enquanto educadoras devemos defender os seguintes princípios: facilitar a continuidade educativa, bem como uma boa relação entre os intervenientes; disponibilizar momentos semanais para atendimento formal e individualizado para as

famílias; estabelecer redes de ligação entre a instituição e as famílias (diários); acolher e divulgar acontecimentos importantes; realizar reuniões pedagógicas e informativas; organizar os registo e dossiers das crianças.

Procurámos dar resposta às necessidades das crianças e às famílias, pois a participação das mesmas nos contextos de ensino é vista como um fator fundamental que deve ser bastante apelada também pelo profissional tendendo a que exista uma participação ativa.

Durante a prática tivemos oportunidade de observar as famílias, de comunicar abertamente com cada uma transmitindo segurança e confiança, de perceber que demonstravam as suas necessidades, interesses e preocupações em relação ao desenvolvimento dos seus filhos. Uma mãe demonstrou-se preocupada porque o leite materno tinha provocado um mau estar ao menino, ela foi ao pediatra e o mesmo referiu que tinha de realizar o desmame, pois o leite já não estava a ser benéfico para ambos. Assim, comunicámos com ela e reforçámos a opinião do médico colaborando na redução das mamadas, pois já ingeria alimentos sólidos. A atitude desta mãe e de outras foram muito benéficas para o crescimento profissional, pois levaram-nos a pensar na formação e repensar em relação ao nosso repertório de conhecimentos, úteis na interação com as famílias. Nesta situação em concreto, a confiança transmitida e a forma como a mãe evidenciava com satisfação o superar daquela dificuldade provocou-nos um crescimento profissional à medida que nos deram segurança.

Outro exemplo, muito significativo, foi a participação das famílias, dos parceiros sociais e da comunidade na realização do Projeto “*O Castelo das Borboletas*”, onde a equipa solicitou sua a colaboração.

A observação e o conhecimento destas famílias, facilitou o trabalho desenvolvido na sala, pois facultavam materiais e disponibilizavam-se para se encontrarem no contexto para o desenvolvimento de atividades ou de comunicação sobre as suas vivências, como, por exemplo, na leitura de histórias na semana do livro na instituição. A família de 1 criança disponibilizou uma tarde para comunicar ao grupo os princípios e crenças da religião que defendem, a religião Jeová. Este momento surgiu com a necessidade e interesse do grupo de crianças de J.I em perceber as razões pelas quais aquela criança não participava algumas épocas festivas. O facto, de este momento ser do interesse do grupo, levou as crianças a estarem bastante atentas,

interessadas e despertas para as diferenças entre religiões e a importância da escolha de cada uma.

A interação com as famílias da sala de Berçário no momento do acolhimento ou na partida era essencial sobretudo em relação aos conhecimentos e competências dos bebés, pois é nesta fase que os mesmos se desenvolvem fundamentalmente.

“Compete ao educador comunicar aos pais e encarregados de educação ... o que as crianças sabem e são capazes de fazer, através de uma informação global das aprendizagens mais significativas de cada criança, realçando o seu percurso, evolução e progresso.”, ou seja, ambos os intervenientes favorecem a educação e o desenvolvimento das crianças (ME-DEB. 2001)

Também foram elaboradas reuniões trimestrais, de momentos de atendimento para auxiliar sempre que necessitassem, podendo marcar uma hora de conveniência para ambas, sendo que, cada educadora tinha uma componente de apoio à família no seu horário diariamente. Com estas aprendemos a preparar e pensar na intervenção educativa, tendo em conta os aspetos observados ao longo do tempo e informar as famílias sobre a instituição e as crianças.

Com base nas características acima referidas é visível verificar que proporcionávamos um trabalho ativo com os intervenientes através da interação demonstrando sempre disponibilidade para ouvir e apoiar sempre que necessário. Também estimulávamos a sua intervenção sempre que estivessem disponíveis.

Através da comunicação, as famílias estavam informadas sobre os trabalhos realizados e o projeto colaborando para a sua realização.

Ainda em relação ao contexto familiar destes grupos, verificámos que existia uma predominância de famílias monoparentais, por isso, os avós tinham uma forte marca na vida destas crianças. Este elemento da família pode desempenhar um papel importante na vida de uma criança. Weissbourd (1996) refere que,

“a ligação com os avós é uma ligação especial, diferente da relação com os pais. O calor humano dos avós, a sua indulgência e aceitação total e não exigente pode tornar-se numa ‘válvula de escape’ para a pressão resultante das expectativas dos pais” (Papalia, D., 2001: 481).

A instituição também conta com o apoio de alguns parceiros educativos, onde estão pré-estabelecidos protocolos de parceria que são fundamentais para a evolução da qualidade do processo educativo e para favorecer a relação ensino/aprendizagem, numa

perspetiva de partilha de capacidades e competências. Durante a intervenção contactámos com algumas parcerias como, a adaptação ao meio aquático. Durante as aulas aprendemos que era necessária a presença do adulto no exterior da piscina para auxiliar as crianças e o professor para prevenir possíveis acidentes como o afogamento. Esta continuidade de cuidados será uma metodologia a permanecer na nossa prática.

Através do contacto com a professora Rita da Foco Musical tivemos a oportunidade de aprender algumas músicas que anteriormente eram desconhecidas. Por vezes, gostávamos de ter assistido mais a estas aulas, mas esta atividade extra-curricular era paga e algumas crianças não tinham, sendo necessário a permanência do adulto noutro espaço.

Desta forma, dando continuidade a este tipo de parcerias organizou-se com a educadora uma saída para o Parque Infantil em Évora para a participação de atividades no Dia da Criança. Esta experiência foi fundamental a nível profissional, pois aprendemos a organizar saídas e percebemos que exige trabalho por parte do educador. Assim, contactámos atempadamente a Câmara Municipal de Évora para perceber se a entidade organizava alguma comemoração e qual era a especificidade de participação das instituições educativas, pois a marcação de qualquer saída requer tempo e experiência para ser realizada. Então, em conjunto com a educadora elaborámos um comunicado a informar sobre a saída, o horário de permanência no espaço e se a família autorizava o seu filho a participar nas atividades de um dia bastante importante para o grupo.

A informação foi elaborada pelos profissionais, mas após uma reflexão acerca da forma como deve ser produzido este tipo de informação e tendo por base as aprendizagens ao longo do processo formativo, concluímos que os comunicados devem ser elaborados pelas educadoras/ auxiliares com o apoio das crianças e se já aprenderam a reproduzir a escrita, a informação deve ser também realizada pelo grupo. O papel do educador é bastante importante no momento da elaboração das informações, pois através da sua ação as crianças descobrem a funcionalidade da leitura e da escrita e percebem que através da mesma podem comunicar. “*É actualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar*” (ME-DEB. 1997: 65).

O educador deve promover o trabalho em equipa com as famílias através de interações, de momentos de comunicação para adquirir confiança e respeito mútuo e incluir um constante processo de dar-e-receber. Esta comunicação deve ser estabelecida através de conversas sobre o desenvolvimento das crianças (Hohmann & Post. 2007: 327). O diálogo é muito importante, pois através da partilha de informação sobre a criança, os intervenientes trabalham em atividades conjuntas criando um ambiente apoiante e seguro para as crianças. Deste modo ocorre uma aprendizagem conjunta e ganham mais segurança no sentido de corresponder às necessidades e interesses do grupo facilitando a transição entre a instituição e a sua casa. Através destas linhas orientadoras os profissionais participam de forma constante na aprendizagem ativa das crianças ajudando os pais a sentirem-se respeitados e ouvidos e intervenientes ativos no processo educativo.

Capítulo II - Os Grupos da Prática de Ensino Supervisionada

De forma a realizar a caracterização dos grupos de crianças da sala de Berçário e de Jardim de Infância, foram recolhidos dados presentes no Projeto Curricular de Sala, no PDI, na entrevista realizada às educadoras e auxiliares, nas conversas informais com as famílias e ainda nas observações constantes e intervenções realizadas.

1. Caracterização do Grupo de Creche

O grupo de crianças da sala de Berçário é heterogéneo, com idades compreendidas entre os 4 e os 23m de idade, sendo que no P.P. esteja referido que as crianças a partir dos 18m se encontrem na sala de Creche. É constituído por 10 bebés, sendo 6 meninas e 4 meninos, como podemos observar na tabela seguinte.

| Nome das crianças | Data de Nascimento |
|--------------------------|---------------------------|
| Brites | 12/06/2009 |
| Carolina | 18/01/2010 |
| Catarina | 18/05/2009 |
| Francisco | 23/07/2010 |
| Guilherme | 27/11/2009 |
| João | 03/02/2010 |
| Laura | 30/05/2010 |
| Margarida | 30/12/2009 |
| Maria | 24/08/2010 |
| Rodrigo | 06/10/2009 |

Tabela n.º 1

Distribuição das crianças por idades e sexo

Através da leitura da tabela, verifica-se que a criança mais velha do grupo é a C. (23m) e a mais nova a M.(8m). O G.(17m) e a B.(22m) frequentam a instituição desde o ano letivo anterior. A C., o R.(18m), o J.(14m), a Cr.(15m) e a Mr.(16m) ingressaram

nesta sala em Setembro do presente ano letivo e a L.(11), o F.(9) e a M. começaram a frequentar em Janeiro.

A integração deste grupo de crianças foi feita sem qualquer problema, apesar de ter sido uma adaptação geral do grupo, quer nas relações inter-pessoais quer na relação com o espaço e atualmente são crianças bem integradas no grupo. A Cr. foi a única criança que, demonstrou alguma dificuldade no processo de adaptação, mas este processo foi ultrapassado da melhor forma com a ajuda da formanda. Os profissionais davam-lhe todo o apoio necessário para esta se sentir confortada, segura e inserida na sala.

Durante a observação percebemos que a Cr. necessitava de conforto para se sentir segura, assim, dedicámos algum tempo para a observar e conhecer para puder responder à sua necessidade, prestando-lhe atenção e apoio para que adquirisse ao longo do tempo segurança e confiança. A separação da família para esta criança, inicialmente era um momento bastante difícil, pois ainda tinha um grande referencial familiar. Assim, o momento da chegada à sala era muito emocional, demonstrando algum desconforto, sendo que a mãe não apresentava medo nem insegurança. Com esta reação dialogámos com a educadora e referimos que a Cr. necessitava de muito afeto e contacto para desenvolver um sentido de pertença, segurança e confiança para que, o momento do acolhimento e o processo de adaptação fosse facilitado.

Ao longo da intervenção e depois de acolher e confortar a Cr., ela demonstrou-se outra completamente diferente, que deixou de rejeitar a entrada na sala para entrar com agrado e satisfação no momento da chegada.

O educador deve aprender a observar, a saber olhar intencionalmente e tentar perceber a sua posição em relação às situações com que se depara, para puder pensar com base no seu repertório de conhecimentos/aprendizagens, mas também com aquilo que aprende no dia-a-dia através da observação. Um bom profissional consegue perceber conjuntamente com a auxiliar, como deverá atuar em relação a cada criança para adequar a ação educativa em relação ao grupo (Post, J., Hohmann, M., 2007: 330).

Com esta experiência aprendeu-se fundamentalmente a observar e a perceber os fundamentos deste processo para suportar a atividade pedagógica. A B.(22m) é uma criança, que quando adultos desconhecidos se aproximam chora, pois não gosta de

contactar com seres humanos que não conhece ou que vê pouco. Posteriormente, a criança quando observava a presença da formanda corria para ela, demonstrando vontade de interagir, de brincar, alegria, carinho e afeto. Esta atitude era visível durante a presença na sala e depois da intervenção neste contexto, por isso, a B. demonstrou um carinho e afeto especial por ter estabelecido um contacto muito próximo e uma interação muito demarcada. Visto que, a criança inicialmente rejeitava presença da formanda, passadas algumas semanas apresentou reações bastante positivas em relação ao reencontro. Este facto, foi muito importante pois ela procurou estabelecer uma relação, a sua timidez levou-a a agir discretamente, então reagimos calmamente olhando em redor dos espaços e por vezes encetando comunicação verbal com a criança. Posteriormente, no momento da chegada a criança aproximava-se para cumprimentar e observar as fotografias que tinham sido colocadas na sala sobre as caretas da exploração do espelho. O comportamento do profissional deve ter nestas circunstâncias, deve ser entender as reações das crianças e confiar-lhes o momento de interação, ou seja, no momento oportuno comunicar e deixar que seja a criança a decidir quando se encontra preparada para estabelecer uma interação. O educador deve procurar “*ver coisas do ponto de vista da criança, encorajar e não contrariar os esforços e tentativas de comunicação por parte da criança...*” (Post, J., Hohmann, M., 2007: 14). Durante a intervenção é importante estar bem contemplada nas planificações a constante observação e interação com cada criança e em grupo.

O G.(17m) é uma criança que, necessita de uma intencional atenção, ao longo do dia e durante a sua ação na sala demonstra alguns comportamentos e atitudes de choro, pois aborrece-se com bastante facilidade. É uma criança que se emociona facilmente e demonstra pouca tolerância, por exemplo, enquanto se encontra a brincar individualmente e os objetos caem da mesa.

Com as sucessivas intervenções verificou-se que este grupo é bastante, divertido, afetuoso, acarinhand o adulto com gestos cheios de significado. Ainda recorre à ajuda do adulto sempre que necessário, principalmente na resolução de conflitos, na deslocação e para a brincadeira. No entanto, algumas crianças já estão a atingir a autonomia enquanto se encontram na área de atividades e de refeições. Dentro deste grupo não se encontram sinalizadas crianças com NEE.

Quando iniciámos a intervenção a B.(22m) e a C.(23m) eram as únicas crianças da sala que praticavam as refeições sentadas à mesa, o R.(18) e o G.(17m) posteriormente também começaram a tomar a refeição junto das mesmas. Assim, ajustavam-se à mesa e à cadeira sentindo-se mais confortáveis e seguras. Inicialmente, verificou-se que os hábitos alimentares destas crianças ainda estavam a ser desenvolvidos, pois levantavam-se das cadeiras com alguma frequência e transportavam os pratos pela sala.

As regras sociais de alimentação têm de ser implementadas consoante a maturidade e a necessidade das crianças em equipa com as famílias, para que construam uma imagem real e garantir uma aquisição da importância das regras sociais em relação ao momento das refeições. Segundo, a educadora a maioria das famílias não pratica hábitos alimentares com algum rigor, pois a vida moderna, a falta de tempo e a ausência de um membro na família têm provocado essencialmente uma perda de qualidade da vida familiar e uma desvalorização de valores familiares fundamentais em função das crianças. Este facto, foi fundamental para perceber que a equipa tem de trabalhar em função das mesmas ideias, princípios e valores para que o processo educativo seja facilitado. Nesta situação era importante a comunicação com as famílias individualmente sobre a importância de sentar à mesa e posteriormente reuniam-se as famílias numa ação de sensibilização para mostrar informações teóricas e imagens transmitindo valores sobre a importância de sentar à mesa durante as refeições, tendo em conta esta importância no futuro adequaremos esta metodologia.

“Mas é principalmente com as crianças que deve ter lugar a intervenção no intuito das mesmas interiorizarem hábitos transmitindo valores fundamentais como, o sentar à mesa. Com vista, a ajudar a educadora pensámos em estimular intencionalmente o momento das refeições. Assim, foram realizados uns individuais para cada criança com a sua respetiva fotografia, para que identificassem o seu lugar. Depois, de as crianças se sentarem no seu lugar colocava-se o individual referindo que aquele espaço era da criança para se apropriar do mesmo durante a refeição percebendo que aquele momento era importante. A formanda sentava-se a seu lado para que através da observação aprendessem a posição correta. A partir deste momento, as crianças começaram a permanecer mais tempo sentadas e a praticar uma melhor refeição, observou-se uma maior concentração que evoluiu na forma como as crianças comiam. Bandura defende na sua teoria de aprendizagem social que, as crianças aprendem comportamentos sociais através da aprendizagem por observação, ou seja, visualizando os outros seres humanos. Assim, aprendem em contacto com os outros modelos que muitas vezes assimilam e reproduzem quando os mesmos se encontram ausentes.” (**Caderno de Formação**)

Os fatores cognitivos, a capacidade para prestar atenção e, mentalmente organizar a informação sensorial, afetam a forma como as crianças integram em si próprias o comportamento observado. Os processos cognitivos decorrem, enquanto observam o modelo, aprendem unidades significativas de informação e de comportamento. Ao longo da prática, verificou-se que as crianças aprendiam por observação, muitas vezes repetiam comportamentos que observavam dos adultos. Assim o educador deve agir adequadamente para que possam assimilar atitudes e ações. Um exemplo ocorreu quando uma criança imitou o adulto modelando os seus movimentos durante a pintura, colocando tinta no dedo e decalcando-o sobre o saco, tal como tinha observado no adulto anteriormente J.(15m). O desenvolvimento das capacidades das crianças para usar símbolos mentais, para manter um comportamento de um modelo, passa pela compreensão de modo a formar normas e julgar os seus próprios comportamentos (Papália, D., et al. 2001: 30).

As crianças gostavam de ser elogiadas, incentivadas e acarinhadas Tinham também uma relação meiga e carinhosa com o adulto, gostando e necessitando da atenção deste. Este grupo apresentava-se desperto para a descoberta do mundo que o rodeava, estava sempre atento a novas experiências, revelando curiosidade por realizar propostas que lhes eram desconhecidas em todas as áreas das OCEPE.

Existiam 2 crianças descendentes de 2 culturas diferentes, apesar das crianças terem nascido em Portugal, a família da C.(23m) era Ucraniana e a do J.(14m) Brasileira. Os pais do J. defendiam algumas crenças da sua religião, que não prejudicavam a criança em relação à ação na sala, apenas condicionavam algumas atividades. O papel do adulto deve basear-se em ações para que todas as crianças se sentam incluídas e aceites.

Todas as crianças dormiam sesta, apesar de algumas acordarem mais cedo apresentando uma menor necessidade de descanso, por isso, foram criados momentos individuais para cada criança, segundo Post e Hohmann, o educador deve “*proporcionar alternativas sossegadas para as crianças que não dormem.*” (Post, J., Hohmann, M., 2007: 242).

As crianças normalmente eram assíduas, frequentavam a sala diariamente, durante e para além do horário da educadora, pois algumas entravam às 8.00 horas para a sala e saiam às 18.00 horas.

É importante realçar que, a B.(22m) e a C.(23m) apresentavam uma maior necessidade de estimulação. Logo, foi necessário realizar algumas atividades mais direcionadas para elas. Por vezes, demonstravam interesse por frequentar a sala de Creche, então era-lhes dada a oportunidade de permanecer algum tempo nesta sala, visto que estão bastante desenvolvidas e necessitavam de áreas mais específicas.

Com isto, tivemos em atenção as suas características e proporcionámos atividades que estivessem relacionadas com as necessidades, potencialidades e interesses do grupo. O trabalho foi realizado em função das necessidades e interesses de cada criança, proporcionando experiências desenvolvendo competências e conhecimentos ricos e diversificados.

O primeiro objeto percecionado pelo bebé é o seu próprio corpo. Através das sensações e dos sentidos, o bebé utiliza o seu corpo como meio de ação, conhecimento e de relação com os outros. Na infância, as crianças começam a dar sentido ao mundo que as rodeia, ganhando experiências que as ajudam a saber estar e agir em relação ao mundo que a rodeia, adquirindo as suas próprias habilidades e desenvolvendo a sua personalidade.

É fundamental que, desenvolvam habilidades motoras, como a coordenação, o equilíbrio, a orientação espacial e temporal, entre outras, por isso, o educador deve proporcionar atividades e situações seguras e gratificantes que contribuam para o seu desenvolvimento das mesmas. Durante a intervenção considerámos importante uma estimulação plausível que desenvolvesse as crianças. Ao longo do tempo com base na prática e em pesquisas verificámos que é sobretudo no Berçário que as crianças necessitam de estimulação ao nível das áreas de conteúdo e que suportávamos a nossa ação em propostas que fossem direcionadas para o desenvolvimento do grupo tendo em conta as suas características. Durante a intervenção, as crianças tiveram oportunidade de realizar expressão motora, nomeadamente individual, pois verificou-se que uma com 9m normalmente não se interessava por agarrar nos objetos e nem permanecia sentada corretamente, quando o profissional a sentava, a sua reação não era positiva e não permanecia numa postura sentada sem apoio.

Quando o educador se apercebe que o desenvolvimento de uma criança poderá não ocorrer de forma natural, é importante tentar perceber o porquê. Então procurámos algumas informações, nomeadamente em relação a vários psicólogos, como Brazelton,

Papália, entre outros, que referem que normalmente as crianças começam a sentar-se entre os 4 e os 6m com apoio e entre os 7 e os 9m já mantêm uma postura sentada sem apoio. (Bazelton, T., 2010: 106) Após, a reflexão sobre os referenciais teóricos e a observação no contexto falámos com a educadora sobre o desenvolvimento da criança, tendo em conta a teoria. A educadora ao perceber que estávamos interessadas em perceber a razão pelo qual a criança não tinha interesse em agarrar e não gostava de estar sentada, pois chorava, referiu que, a L. teve uma possível lesão no ombro devido à sua posição intrauterina, para a qual fez várias sessões de fisioterapia. Assim, não gostava de se encontrar com almofadas próximas dos membros inferiores. Quando a educadora justificou que, a possível lesão podia estar relacionada com a atitude e o desenvolvimento da criança, ficámos interessadas em ajudar a criança em superar essa dificuldade e planificou-se uma estimulação individual para suportar o seu desenvolvimento estimulando e despertando novas posturas. (**Anexos 7 e 8**)

Contudo, cada criança desenvolve-se consoante a estimulação oferecida pelo adulto que a acompanha. Por isso, era necessária estimulação para que a L. passasse a sentar-se e a colocar-se numa posição vertical sem constrangimento. Inicialmente chorava e no final da prática a criança apenas queria manter a posição sentada ou a posição vertical com a ajuda do profissional.

Este facto, foi muito importante tanto para a criança como para os profissionais, mas a educadora referiu que a estimulação individual realizada, poderia ser de difícil execução se estivessem apenas 2 profissionais na sala. Reconhecemos que, esta prática necessitou de alguma reflexão, porque as outras crianças a observarem a estimulação e os movimentos motores não se interessavam por outra proposta que decorria na outra parte da sala, pois a sua atenção era direcionada para o que estava a acontecer. Aproximavam-se colocando-se à frente e em cima da colega, deitavam a cabeça em cima das pernas na formanda e olhavam, sorriam chamando a atenção.

Dada a especificidade da atividade motora proporcionámos alguns movimentos como, por exemplo, estímulo para agarrar os brinquedos, estímulo da posição sentada com o apoio do ser humano, sem apoio, movimentos sobre o eixo longitudinal ficando deitada de barriga para baixo e para cima (mudando de posição) e o contacto com a posição vertical com apoio nos membros superiores. Para melhorar a prática, podia ter sido proposto à educadora que ficasse no mesmo espaço com o restante grupo a realizar

a proposta e a estimulação fosse realizada noutra sala com música calma para relaxar e tranquilizar.

Esta aprendizagem foi muito importante, pois a estimulação para além de ser uma mais-valia para as crianças, porque ajuda a desenvolver capacidades que em grupo não conseguia, dai a importância deste exercício ser realizado individualmente os profissionais perceberam a importância da observação, para que pedagogicamente operacionalizassem e apoiassem o desenvolvimento das crianças. Para que isto aconteça, é necessária uma observação atenta para comunicar com a família ou outros profissionais sobre o desenvolvimento da criança e perceber se existe alguma relação que suporte a mesma, para apoiar a criança.

Durante a prática tivemos oportunidade de assistir e apoiar algumas crianças numa aquisição complexa, o caminhar. Quando chegámos à sala algumas crianças já se deslocavam pela sala (gatinhar/rastejar), depois começaram a levantar-se com o auxílio de objetos à sua volta, passado algum tempo começaram a levantar-se sem apoio e no final do estágio começaram a andar. Como profissionais, assistir e apoiar este processo de desenvolvimento motor onde as crianças começam por se encontrarem deitadas, a segurar e a levantar a cabeça, a sentar-se, a gatinhar, rastejar e a andar foi fundamental, porque conseguimos perceber que uma criança até começar a caminhar tem de percorrer um longo percurso que poderá demorar alguns meses. Cada habilidade mais complexa só era alcançada posteriormente depois da criança ser estimulada, descobrir e adquirir confiança para a realizar, por isso, o desenvolvimento motor é complexo ocorrendo sensivelmente durante o primeiro ano de vida, podendo prolongar-se consoante cada uma. Também, aprendemos a agir e a perceber quando as crianças devem ser estimuladas proporcionando uma habilidade nova e com um grau de dificuldade superior como, por exemplo, coloca-las no tapete quando a criança já consegue permanecer sentada sem esforçar o corpo.

Estas capacidades dependem do meio onde a criança está inserida e de como é levada a agir sobre ele. Sendo o meio um dos fatores a ter em conta, o adulto deve estimular capacidades através de objetos, promovendo a curiosidade e a manipulação para a exploração dos mesmos. Este grupo interessava-se e vivenciava os momentos de expressão motora, onde cada criança podia realizar o que conseguisse em cima dos colchões, por vezes, imitavam o adulto e suportavam a sua ação com materiais

existentes na sala, sendo que, algumas crianças necessitavam de auxílio ao nível da locomoção e de movimentos motores. As crianças mais velhas adquiriram a habilidade motora “o saltar” em cima dos colchões necessitando apenas de apoio nos membros superiores para suportarem o impulso do seu corpo e o equilíbrio. (**Anexo 9**)

A partir, da interação e da observação dos momentos de brincadeira livre percebemos que, o grupo demonstrava interesse pela exploração do mundo que o rodeia, como, por exemplo, pelos lápis, água, entre outros. Também demonstraram interesse em explorar texturas, então foi proposta a pintura com pincel. A descoberta do pincel foi muito importante para as crianças, pois contactaram pela primeira vez com o objeto e exploraram-no sentindo as várias sensações do pincel sem tinta, com pouca e muita tinta. (**Anexos 10 - 15**)

Segundo, Piaget as crianças apreendem as informações a partir das suas ações, como, por exemplo, olhar para o pincel e colocar o mesmo sobre a folha e pintar. Através da coordenação dos sentidos, sentimentos e ações conseguem construir o conhecimento através de experiências sensório-motoras. Estas experiências são fundamentais, pois as crianças através delas e do contacto físico e direto proporcionam a aquisição sobre o mundo através dos sentidos, informações importantes que suportam a vida dos bebés (Post, J., Hohmann, M. 20017: 23).

Nesta faixa etária, a linguagem encontra-se em constante evolução e deve ser bastante incentivada pelo educador. Enquanto proporciona o brincar estimula não só a aquisição mas também o desenvolvimento da linguagem, a interação, a relação, o contacto e a troca de experiências.

A linguagem assume um importante papel no desenvolvimento global da criança, nela está contida uma capacidade comunicativa e cognitiva que se estrutura e desenvolve até aos 3a. Através da linguagem, as crianças comunicam e constroem uma representação do mundo. Para tal é de extrema importância o papel desempenhado pelo adulto na criação de uma interação comunicativa estimulante (Bondioli, A., Montovani, S., 1998: 202).

Algumas crianças manifestavam necessidades a nível da linguagem e no domínio da expressão, pois a maioria ainda não falava, inicialmente reproduziam alguns sons e posteriormente palavras acompanhadas de gestos, contudo a C.(23m) contactava

com duas línguas extremamente diferentes, o português e o russo. Pensámos que, quando a criança palavrava, referia palavras em russo, ou então uma tentativa de gesticular as duas línguas. Este facto, foi muito importante, pois pela primeira vez contatámos com crianças que no seio familiar contatavam com outras línguas. O ambiente e a vivência em comunidade são fundamentais para a aquisição da linguagem, “*o conhecimento linguístico só pode ser desenvolvido através da estimulação*” (Costa, J., Santos, A., 2003: 67).

O contacto com duas ou mais línguas nesta faixa etária pode ser importante, pois as crianças dos 0 aos 3a têm uma maior pré-disposição para assimilar os sons e as palavras que pertencem às mesmas, conseguem distingui-los e adquiri-los para mais tarde referenciá-los, tornando-se bilingues.

O grupo ao longo dos dias aproximava-se para observar e explorar um quadrado de esponja com animais que se encontrava na sala. No quadrado estavam desenhados vários animais domésticos e cada criança interessava-se por observar os mesmos solicitando o adulto para que, reproduzisse o nome e o som de cada e as mais velhas imitavam os sons. Este era o brinquedo mais escolhido e analisado pelo grupo, nomeadamente observava várias crianças a procura-lo para brincar com o adulto.

Pela observação e a partir do momento em que foi contada a primeira história ao grupo percebemos que o mesmo se interessava bastante pela visualização de imagens e pela leitura de histórias.

As crianças demonstravam interesse em ouvir músicas através do CD ou que o adulto cantasse, batesse palmas e dançasse. Por vezes juntavam-se à dança demonstrando uma grande curiosidade na realização dos movimentos.

A maioria das crianças preferia brincar individualmente ou acompanhadas de adultos, procurando o contacto e o conforto, pois esta faixa etária era bastante sensível ao toque demonstrando satisfação quando tocadas. A maioria das crianças construía a sua própria brincadeira autonomamente sem existir uma interação entre ambas, verificando-se que não conseguiam descentralizar-se. Nesta faixa etária, normalmente as crianças demonstram algum egocentrismo, centrando-se no “eu” para explorar o meio à sua volta individualmente, por isso, têm necessidade de experienciar sozinhas o mundo. Mais tarde, as crianças já conseguiam partilhar socialmente as aprendizagens

que constituíam o seu desenvolvimento através da interação e da comunicação. (<http://www.notapositiva.com/trabestudantes/psicologia/trabalhos/cresccriancapiaget.htm>)

Para ajudar as crianças a relacionarem-se, visto que, apenas a B.(22m) e a C.(23m) conseguiam por breves períodos brincar em pequeno grupo, foi necessária alguma estimulação para a prática de uma brincadeira conjunta, para que as crianças começassem a aperceber-se das relações com o outro.

O grupo era muito receptivo, demonstrando interesse por participar em atividades estruturadas que proporcionassem novas experiências e competências. Este grupo encontrava-se a descobrir o mundo, logo era necessária uma ação educativa direcionada para as crianças implementando uma observação para que o profissional percebesse os interesses e as necessidades, favorecendo a aprendizagem numa interação com o meio através dos sentidos.

O desenvolvimento da criança não constitui um processo estanque, pelo contrário, é um processo que se inicia nesta fase da vida e que estará em constante evolução em todas as fases da sua vida. Porém, esta evolução está dependente da interação e da estimulação do meio social envolvente. Cabe aos profissionais que este meio seja rico, interessante e estimulante para que ela possa adquirir novas experiências e conhecimento de uma forma agradável e enriquecedora para a vida.

Para que, as crianças adquirissem novas aprendizagens e competências foi necessária a realização e partilha de experiências.

Com base nos projetos, no diálogo com educadoras e auxiliares e nas observações foi proposto criar oportunidades de aprendizagem assentes nos saberes essenciais tendo em conta esta faixa etária nas OCEPE. Através da observação perceberam-se os interesses do grupo, propuseram-se novas experiências partindo dos conhecimentos do mesmo, tendo em conta as áreas de conteúdo das OCEPE:

- **Área de Formação Pessoal e Social**

Sendo que a área da Formação Pessoal e Social diz respeito à “*interacção com diferentes valores e perspectivas, a educação pré-escolar constitui um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro. Desta forma a educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores*” (ME-DEB, 1997:52).

Os profissionais proporcionaram às crianças momentos e situações que lhes permitiram interiorizar os valores essenciais ao longo de toda a vida. Sendo nesta fase que as crianças adquirem os conhecimentos que constituem a base da vida através da transmissão de valores, por isso, esta área de conteúdo deve ser extremamente trabalhada com as crianças.

Verificou-se que, ocorreu algum progresso nas atitudes e comportamentos das crianças. Inicialmente mostravam posturas de individualismo sem evidenciar a partilha e mais tarde já existia uma relação com o outro. Estas atitudes foram observadas, nas mais diversas situações como, por exemplo, nos momentos de brincadeira. Esta evolução foi visível quando começaram a consciencializar-se do contacto com o outro e distinguindo o “eu” do outro. Interessavam-se por explorar o seu corpo, através das sensações visuais, auditivas e tácteis utilizando-o como meio de ação. Considerámos importante a experimentação, então o planeamento foi intencionalizado a parir deste interesse, como a exploração do espelho para que as crianças se consciencializassem sobre si próprias e observassem os outros distinguido o “eu” dos outros. Ainda foram visíveis padrões do comportamento físico (toque) e mental (distinguir o seu reflexo do outro). **(Anexos 16 e 17)**

“Coloquei a Cr. na vertical em frente do espelho. Comecei a interagir com ela verbalmente, e a criança tocou no mesmo. Depois de contactar e manusear o espelho com um dedo e com a mão repetitivamente inclinou a cabeça olhando de cima para baixo. (...) olhou para o espelho observando a imagem e posteriormente na minha direção associando o som. (...) sorria, fazia caras bastante diferentes. (...) já olhou através do espelho. (...) Colocou o objeto em frente do espelho em várias posições. (...) agiu cognitivamente para observar o mesmo ou se foi uma mera imitação do que tinha observado anteriormente. (...) Ao ver o colega a seu lado refletido no espelho apercebeu-se e descobriu que o reflexo que não correspondia a ninguém ao seu lado e que era o seu” (C.F.).

As crianças demonstravam-se surpreendidas por observarem as imagens no espelho e pelo facto da voz surgir atrás de si enquanto observavam o reflexo à sua frente. Inicialmente quando ouviam a voz do adulto, olhavam para o mesmo reconhecendo que a imagem não era real. Segundo Piaget (citado por Hohmann & Post. 2007:23) os bebés aprendem com o seu corpo e os seus sentidos, a partir das suas ações, olhando para si mesmos, brincando com as mãos, tocando com os seus dedos em objetos, são capazes de construir o conhecimento. Refere-se à forma como os bebés recolhem novas informações sobre o mundo que os rodeia e à forma como aprendem através da ação física (Hohmann & Post. 2007:23).

O grupo estabeleceu uma vinculação com os profissionais, pois existem momentos de interação visual e física, quando sorriam e elaboravam gestos para solicitar apoio do educador e para se reconfortar, no entanto as crianças que se deslocam aproximavam-se do adulto para brincar, para se deitar, para as refeições, entre outras. Todas as crianças respondem com gestos ou sons quando referenciam o seu nome ou objetos familiares. Também demonstram emoções adequadas perante determinada situação ou momento, como, por exemplo sorriem e batem palmas quando terminam a refeição.

Estas crianças conheciam o espaço físico da instituição e da sala, a rotina a organização do tempo, pois tivemos oportunidade de andar pela instituição com elas. Anteriormente, algumas demonstravam receio e choravam enquanto se encontravam na sala de J. I, então comunicámos com a educadora percebendo se havia alguma relação entre o contexto que as perturbasse. Após sucessivas observações e diálogos com a educadora percebemos que, não ocorreram momentos que permitissem a adaptação à sala, então planeou-se algumas visitas e propostas entre as duas salas, onde as crianças desta sala se deslocaram à de J.I por exemplo, na época do Carnaval no momento do Baile de Máscaras, encontro entre irmão, entre outros. (**Anexo 18**)

Após este contato e permanência na sala as crianças adaptaram-se ao espaço e quando surgia alguma necessidade de ocuparem o espaço, o grupo permanecia no mesmo mostrando satisfação e interesse em interagir com crianças de outra faixa etária.

O grupo conseguia expressar as suas necessidades e interesses, normalmente quando pretendiam alcançar um brinquedo e antecipavam atividades de rotina. Aquelas que já atingiram a locomoção deslocavam-se para agarrar o objeto pretendido e as restantes expressavam-se através de emoções (choro).

A nível de autonomia, as crianças estruturavam as suas brincadeiras, escolhendo o espaço e os brinquedos que utilizavam. Ao longo da intervenção estava sempre implícito nas planificações os momentos de brincadeiras com as crianças individualmente, a pares e em grupo, pois o brincar é fundamental nomeadamente durante a infância. O brincar prepara a criança para a vida, proporciona a manipulação de objetos existindo uma relação entre a criança e o mesmo. (Spodek, B. 2010: 37).

A C.(23m), a B.(22m) e o R.(18m) conseguiam beber e comer autonomamente, realizando ações por si próprias. Mais tarde a Cr.(15m) demonstrou interesse em

realizar a refeição autonomamente. Quando ocorrem na sala aquisições das crianças, os profissionais devem partilhar a informação com a família, para que ambas partilhem marcos do seu desenvolvimento e trabalhem em equipa.

Assim, “*a mãe da Carolina percebeu que a menina já procedia a uma refeição autónoma e referiu que em casa também ia sustentar a nova aquisição da sua filha facultando-lhe os instrumentos necessários também para comer sozinha em casa estabelecendo uma continuidade de cuidados e uma aprendizagem sem retrocesso*” (C.F.).

Algumas crianças como a C.(23m), a B.(22), o R.(18) e a Cr.(15) aprenderam a arrumar os brinquedos e as imagens no final da manhã. Esta apropriação da tarefa de arrumar a sala foi muito importante para o grupo, pois demonstrou interesse e motivação em participar numa atividade nova. Se esta atividade for realizada com as crianças com o objetivo de brincar a colocar os objetos e materiais no cesto, adquirem valores sociais como, o arrumar para além de conteúdos matemáticos. Desta forma, as crianças mais velhas conseguiam antecipar e seguir uma sequência de passos para arrumar os brinquedos diariamente.

• Área da Expressão e Comunicação

Esta área proporciona aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor, com a linguagem e com a forma como a criança aprende a dominar e a utilizar o seu corpo.

A maioria das crianças demonstrava competências para interagir com os pares e com os adultos. Ainda estão a adquirir a linguagem, mas expressavam-se através de sons, algumas palavras (choro, sorriso, “ahh”, “não”) e de gestos para atingirem os seus objetivos. Todas as crianças conseguiam emitir sinais para solicitar o apoio dos intervenientes educacionais através de emoções. Todas as crianças mantinham o contacto ocular com os agentes educativos, sendo que 2, quando o adulto não permanecia no seu ângulo de visão expressavam-se através do choro.

Ao longo da intervenção também foi proposto ao grupo a execução de rituais sociais, como, por exemplo, fazer o gesto e dizer adeus, mandar beijinhos, entre outros. Em relação à compreensão da linguagem, a maioria das crianças compreendia quando os adultos lhes faziam pedidos ou ditavam ordens simples como “*podes dar o babete à Tânia*” e realizavam a ação.

Todas as crianças transmitiam através de gestos, quando se encontravam saciadas, por exemplo, empurravam com a mão ou o braço o prato e a colher para demonstrar um sinal de bem-estar. O conhecimento deste comportamento era bastante importante, pois houve uma situação em que uma das crianças empurrou o prato e como ainda não tínhamos conhecimento do mesmo (início do estágio), continuámos a dar-lhe mais sopa e ela acabou por bolsar o que tinha comido. Este momento foi importante, pois percebemos que os comportamentos das crianças são fundamentais para um maior conhecimento das mesmas. Através desta situação realizámos uma aprendizagem importante na interação com crianças nas quais a linguagem oral ainda não é uma competência adquirida.

Nesta área propusemos interações verbais entre os profissionais e as crianças: a visualização de imagens, a leitura de histórias, mimica, visualização de uma história com fantoches, cantar músicas, ouvir vários tipos de música, brincar com os sons, observação de objetos, interação verbal nos momentos da rotina. Estas atividades foram importantes, pois as crianças mais velhas adquiriram as palavras repetindo-as na sua maioria e as mais novas familiarizaram-se com a linguagem oral. Enquanto, as atividades eram realizadas as crianças participavam e posteriormente recitavam aquilo que aprendiam.

- Expressão Motora

Uma vez que as crianças desta sala se encontravam em pleno estádio sensório-motor, o movimento tinha um papel crucial no seu desenvolvimento. Como futuras profissionais devemos ter bem presente, que as atividades de expressão motora possibilitam à criança a compreensão das potencialidades do seu corpo e na relação com o mundo, possibilitando assim, exercícios de motricidade global, para que a criança utilize e domine o seu corpo. Quase todas as crianças batiam palmas para mostrar que se encontravam felizes e para referenciarem um momento acabado.

Conseguiam adquirir e exercitar determinadas posturas, 5 crianças já controlavam a locomoção (caminhar), sendo que uma delas adquiriu a marcha quase no final do estágio. As restantes rastejavam, gatinhavam e colocavam-se em pé quando auxiliadas por objetos. Subiam a pequenas estruturas, colocavam-se no interior das caixas e de tuneis.

Conseguiam coordenar o movimento do corpo e dos materiais, quando gesticulavam e estavam em interação com os objetos. A maioria das crianças já atingiu na sua totalidade a manipulação de objetos que se encontravam no contexto, como, por exemplo algumas crianças lançavam para o interior dos cestos autonomamente, sendo que ao observar o seu interesse destacámos um planeamento intencionalizado, onde propusemos uma atividade de expressão motora com as bolas, colocando as mesmas no interior dos cestos e do túnel. Inicialmente, as crianças lançavam as bolas, mas como não acertavam, aproximavam-se dos cestos para colocarem a bola no interior dos mesmos. Foi interessante observar que as crianças desta faixa etária têm uma capacidade de resolver problemas, que muitas vezes o adulto não espera e que fazem todo o sentido, pois simplificam as suas ações para atingirem determinado objetivo. No entanto, com a intervenção do adulto voltaram para o ponto de partida e lançaram as bolas, nomeadamente algumas caíam no interior do cesto, sendo uma distância adequada para cada criança. O grupo retirava e colocava objetos do interior dos cestos, dos móveis e as imagens da parede, desta forma as crianças brincavam com os materiais do seu agrado.

Em relação às capacidades motoras finas, várias atividades na sala decorreram em torno deste aspecto através da manipulação de objetos, no qual a maioria das crianças demonstrava facilidade. Nalgumas situações agarrawam nos mesmos usando o sistema de pinça e a maioria delas agarraava a colher, sendo que a algumas crianças agarrawam nos lápis para desenhar.

A maioria das crianças já tinha alcançado totalmente a manipulação de objetos, nomeadamente conseguiam colocar dentro e fora os materiais, nomeadamente no momento de arrumar os brinquedos. Também já conseguiam manipular pinceis, pois no momento em que proporcionámos a pintura com pincel as crianças estabeleceram o primeiro contacto com o material positivamente. Rasgavam e amachucavam papeis, nomeadamente revistas.

Quando observavam os colchões na sala para a prática de exercícios motores, exploravam o espaço realizando habilidades motoras, as crianças mais velhas gatinhavam, andavam e corriam em várias superfícies, ultrapassando obstáculos. Quando lhes despertámos interesse para o saltar, estas inicialmente sentiram algum constrangimento, mas depois saltavam com ajuda necessitando das mãos para se

apoiarem. As crianças mais novas colocavam-se de barriga para baixo e rolavam o corpo nos colchões que se encontravam mais inclinados, neste momento, 1 das crianças aprendeu a virar-se sem apoio do adulto. Através de algumas estimulações motoras individuais adquiriram novas competências como caminhar, virar e sentar. Quase todas as crianças, exceto aquelas que ainda não atingiram o meio de locomoção conseguiam subir para cima da mesa, do triciclo, das prateleiras e para cima das cadeiras. Conseguiam atirar objetos, empurra-los, puxá-los e carregar aqueles que apresentavam dimensões mais pequenas.

Com o baile de Carnaval, o adulto teve um papel preponderante na estimulação motora, onde algumas crianças treinaram o caminhar, nomeadamente para a L.(11m), que começou a sentar-se e a virar-se. O J.(14m) começou a caminhar sozinho. Para além do ponto de vista do desenvolvimento físico, o movimento permite ainda desenvolver a linguagem e explorar a música através do corpo.

As crianças também tiveram oportunidade de executar ao longo da intervenção “percursos” onde existiam apenas colchões com várias posições e obstáculos para que as crianças desenvolvessem habilidades motoras em grande grupo dando-lhes oportunidade para interagir e se divertirem, sem regras nem orientações fixas. As crianças podiam brincar, explorar e experimentar novas habilidades motoras livremente.

Os bebés adoraram ser tocados pelo adulto. Este contacto estimula essencialmente o seu desenvolvimento e crescimento proporcionando bem-estar, confortando a criança e criando uma vinculação. Assim, tivemos a oportunidade de proporcionar massagens individuais às crianças, esta proposta decorria no colchão onde uma criança se encontrava deitada com música calma e de relaxamento enquanto eram realizadas as massagens no corpo da mesma. As massagens foram realizadas por cima da roupa, o toque não foi tão sensível, mas devido à temperatura e às características da sala não foi possível realizar o toque direto. Assim, pretendemos estabelecer uma relação afetiva, encorajar o contacto corporal e o toque.

Com vista a melhorar a prática, este tipo de atividade deverá ser planeada para ser executada num espaço mais apropriado, criando condições para que a proposta se desenvolvesse sem interrupções e diretamente no corpo da criança. Com uma criança tivemos de adequar a nossa postura, pois quando a deitámos no tapete começou a

tremer, como profissional pensámos e colocámo-la nas nossas pernas e posteriormente em cima de uma almofada para transmitir segurança. (**Anexo 19**)

Colocámos no caderno individual a planificação semanal para que, as famílias estivessem informadas sobre o trabalho em contexto de sala, pedindo a sua colaboração, como, por exemplo, a presença de roupa adequada nas mochilas de cada criança e a sua opinião sobre as massagens. Consoante a participação das famílias era realizada a planificação e a atividade. Apesar, destes aspetos a maioria das crianças vivenciou e aproveitou bastante o momento das massagens. Algumas, nas semanas posteriores, solicitavam o adulto pegando-lhe na mão, deitavam-se no tapete reproduzindo gestos e sons, pedindo massagens, ou quando observavam o adulto no tapete deitavam-se em cima dos seus membros inferiores, de barriga para cima e de costas para que lhes fossem feitas massagens. Este comportamento demonstra que as massagens são uma proposta interessante, que proporciona bem-estar, prazer e uma relação muito reciproca e próxima entre o profissional e a criança.

- Expressão Dramática

A “*expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outros(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais.*” (ME-DEB, 1997:59)

Os momentos de expressão dramática foram muito importantes, sendo que foram cantadas várias músicas acompanhadas de gestos e estimulados alguns momentos de “faz-de-conta” demonstrando algumas situações do quotidiano para as crianças iniciarem a abordagem ao jogo simbólico. Neste contexto, a observação de momentos do faz-de-conta não eram muito visíveis, sendo que algumas crianças depois de brincarem em frente ao espelho e noutras situações como a colocação de tecidos na cabeça como um chapéu, nos braços como um bebé, entre outras, começaram a colocar bonecos e objetos nos seus braços referenciando que eram bebés com os tecidos em cima dos mesmos como uma fralda, imitando situações do seu quotidiano que lhes são próximas, como, por exemplo dormir com a fralda.

A maioria das crianças aproximava-se do espelho e do túnel para realizarem alguns jogos como o cu-cu, o faz de conta com tecidos e bonecas. As crianças mais velhas reconheciam o “eu” e os “outros”.

Tiveram oportunidade de brincar com adereços de carnaval, onde cada criança colocava um objeto em si próprio e mostrava ao grupo. Consideramos que nesta faixa etária a comemoração das efemérides deve ser realizada através de símbolos relacionados com as mesmas. Para que as crianças se apercebam das épocas festivas através de símbolos pensámos em mostrar acessórios de Carnaval. (**Anexo 20**) No momento da atividade era referenciada a sua utilização, exemplificando para que as crianças percebessem e depois os objetos eram-lhes facultados. Normalmente imitavam o comportamento e chamavam a atenção do profissional através de sons.

“Consideramos que a exploração dos acessórios de Carnaval foi fundamental e positiva, pois todas demonstraram interesse em experimentar e explorar o que estavam a observar. A observação é um meio muito importante para a aquisição de novas aprendizagens nesta faixa etária. Em relação à máscara e à mascarilha comparámos o tamanho das mesmas enquanto mostrávamos, porque consideramos importante aproveitar todos os momentos para proporcionar novas aprendizagens de forma transversal. Quando mostrámos a língua da sogra enrolada e quando soprámos, o papel enrolado esticou-se reproduzindo som. Todas as crianças gostaram bastante deste acessório, inclusive a C., que começou a soprar mas não tinha força, então introduzimos o conceito “soprar” e ela com a motivação de lhe dizer “força sopra” conseguiu esticar a língua da sogra. Depois desta descoberta e da capacidade adquirida soprou bastantes vezes aos profissionais e aos colegas para mostrar que já conseguia soprar. (...) ficou muito contente por ter adquirido uma nova competência, fazer com que a língua da sogra se mova com o seu sopro.” (C.F.)

Este momento foi tão importante para o profissional como para as crianças, pois reagiram muito positivamente quer no decorrer da proposta quer quando estavam disfarçadas e quando os colegas colocavam os adereços. Inicialmente, as suas reações podiam ser constrangedoras e de medo quando observassem o disfarce, mas reagiram de uma forma fenomenal surpreendendo o profissional.

“Na planificação foi nomeado que ia adequar a minha ação em função das reações das crianças, porque pensava que algumas iam chorar. Mas as reações do grupo foram opostas ao meu pensamento, sorriram, gritaram de alegria, falaram, deslocavam-se no tapete para manusear e explorar os acessórios para os experimentarem e não houve qualquer momento de angústia. Estas atitudes demonstravam que a proposta foi apelativa e que adquiriram novos conhecimentos. Estes comportamentos surgiram, pois tal como a professora reconheceu, é muito importante que o adulto transmita confiança e segurança ao grupo para que ele não chore e tenha confiança nas propostas do educador. Assim as crianças percebem e sabem que podem confiar e pedir ajuda ao agente educativo porque sabem que podem contar com ele para as ajudar. Para que isto aconteça é necessário conhecer o grupo, interagir com ele proporcionando diferentes experiências enquanto lhe presta apoio e adequar estratégias para não existirem constrangimentos.” (C.F.)

- Expressão Plástica

De uma forma geral, esta expressão tem como objetivos, desenvolver a criatividade e a imaginação, explorar diferentes materiais, realizar atividades plásticas e estimular o sentido estético. Esta área trabalha essencialmente a motricidade fina, recorrendo a vários instrumentos.

Esta foi uma das áreas mais presentes no contexto de sala, por existir uma necessidade de exploração de diversos materiais que proporcionavam novas sensações, pois nesta faixa etária as crianças encontram-se a descobrir o mundo que as rodeia. Assim, foram proporcionadas algumas atividades, como, por exemplo, a pintura com pincéis, a exploração de tecidos, pintar e decalcar folhas de árvore, a digitinta, a carimbagem, massa de cores, entre outras. Todas as atividades proporcionaram experiências únicas para o grupo, pois na sua maioria estabeleceram o primeiro contacto com este tipo de materiais. É de extrema importância destacar o comportamento das crianças em relação à digitinta, à pintura com pincel e à massa de cores, pois estas foram as propostas que marcaram fundamentalmente as experiências do grupo.

A digitinta era realizada individualmente por cada criança sendo que a nossa intervenção era no sentido de estimular e apoiar, tendo como principal objetivo a observação de todo processo. As crianças vestiram as capas, colocámos chocolate líquido em cima da mesa estimulando para a exploração e para a descoberta de novas sensações. A escolha do chocolate foi uma adaptação a esta faixa etária, pois com tinta poderia apresentar algum perigo de ingestão, por isso, pensámos em realizar esta atividade com este material. Após a execução, algumas crianças demonstraram-se interessadas em repetir a atividade porque a acharam “*deliciosa*”. Piaget afirma que uma atividade que proporciona uma sensação agradável na criança, esta tende em repeti-la. Esta “*repetição alimenta-se a si própria num ciclo contínuo na qual a causa e o efeito se invertem continuamente*”. (Papalia, F. et al.2001:198).

Futuramente podemos experimentar também a execução da digitinta com gelatina para verificar o impacto causado nas crianças e perceber qual o material mais interessante e que provoca uma maior experiência sensorial.

Para demonstrar a importância da atividade passamos a descrever algumas reações das crianças: a primeira experiência:

"a criança direcionou a mão até à mesa colocando o dedo indicador no chocolate para sentir a textura do mesmo. Depois do primeiro contacto, que pareceu significativo colocou uma mão em cima do chocolate espalhando-o. Colocou a outra muito devagar, espalhando e sentindo a nova sensação. Depois desta experiência sensorial, começou por tocar suavemente no chocolate e depois espalhava-o fazendo movimentos largos com o braço. Estas idades são propícias para tal, começam por realizar movimentos circulares largos. Esta criança espalhava o chocolate sobre a mesa, sorria, olhava para o chocolate e fazia diversas caras demonstrando o seu empenho. (...) sentia-se satisfeita, centrada na atividade demonstrando interesse em descobrir a sensação com os dedos, com as mãos e com a língua. (...) levou o dedo à boca, até ocorrer esta situação a criança movimentava a mão próxima da cara e olhava para os profissionais. (...) aproximou a boca da mesa e começou a comer o mesmo de maneira a tirar maior partido desta experiência de sensações."

A segunda experiência: *"A criança colocou as duas mãos em cima do chocolate. Também começou por tocar e explorar. Depois de tocar olhava para as suas mãos observando-as e esfregando os dedos. Começou a desenhar formas circulares e garatujas com o dedo indicador depois de ter espalhado o chocolate. Este comportamento foi muito importante, pois pude verificar o desenvolvimento das crianças, sendo que esta já é um pouco mais velha do que a primeira." (C.F.)*

A atitude da criança da primeira experiência teve como princípio a exploração durante o processo, apropriando-se do chocolate e a da segunda experiência foi no sentido de exploração, apropriando-se mais rapidamente talvez por contactar com a textura dos alimentos e preocupou-se em elaborar pequenas garatujas, pois observou que o seu movimento transformava o material. Assim, interveio mais num sentido lato com o objetivo de observar a sua ação na transformação do material. Desta forma, pode observar-se que a primeira criança se encontrava a descobrir uma textura anteriormente desconhecida e a segunda apropriou-se de uma textura com a qual se encontrava familiarizada. Também consideramos muito interessante a capacidade cognitiva da segunda criança ao realizar formas circulares e linhas, depois espalhava novamente o chocolate e desenhava mais formas. (**Anexos 21 - 23**)

A aprendizagem das crianças é significativa se o repertório de informações que lhes é fornecida favorecer a mesma, através de experiências interessantes. Quanto mais experiências lhe forem transmitidas maior será o repertório de conhecimentos das crianças, *"Todos os bebés apreendem com o que vêem, ouvem, provam e tocam, transformando essas ações sensoriais a partir do seu repertório dos seus "conhecimentos" inatos."* (Papália, D., et al. 2001: 128).

Algumas crianças agarravam nos lápis em forma de pinça, e nas reproduções realizavam linhas retas, sendo que outras já reproduziam também linhas circulares. Com a estimulação e com as experiências que proporcionámos, a maioria das crianças adquiriram a noção do espaço da folha, ou seja, ficaram a perceber que o interior da folha serve para pintar. As restantes crianças já percebem que as folhas servem para rasgar e amachucar, pois ainda estão a apropriar-se da folha. Em relação à motricidade fina, algumas crianças faziam movimentos pouco largos com o braço, em comparação com aquelas que havíamos estado no ano anterior na creche, pois realizavam movimentos largos.

Propusemos a exploração e a descoberta de tinta, de alimentos (bolo para o lanche com os pais) e de massa de cores. Nestes momentos as crianças quando tocaram nos mesmos ficaram admiradas com a atividade. Depois do primeiro contacto, as crianças sentiram a sua textura esfregando as mãos e os dedos na mesa. Ainda propusemos modelagem para que as crianças contactassem com materiais diferentes do seu dia-a-dia na sala. As crianças mais velhas demonstraram competência para colar com cola baton, como, por exemplo, na prenda para o dia do pai. (**Anexo 24**)

Todo este domínio é visto pelas crianças de forma entusiasta, principalmente se forem momentos novos, como, por exemplo, a exploração de pincéis sem tinta e com tinta, de tubos de cola e de folhas para pintar e colar. Também aprenderam a pegar nos pincéis e a deslizar os mesmos sobre uma determinada superfície e a voltar a coloca-los nos recipientes.

- Expressão Musical

A expressão musical proporciona a exploração de sons e ritmos através de canções, instrumentos musicais, que as crianças produzem e exploram espontaneamente e que vão identificando e reproduzindo.

As famílias e os profissionais de educação devem orientar e instruir as crianças para o desenvolvimento da compreensão musical, através do canto e de movimentos do corpo oferecendo condições básicas que proporcionem o desenvolvimento da audição, da linguagem, o bem-estar, o prazer, o descontração e a cultura musical (Gordon, E. 2008:10).

Quando proporcionámos a sessão musical, algumas crianças tentaram imitar algumas palavras através do balbucio e verificámos que este momento lhes proporcionou concentração, bem-estar e calma, pois ficaram serenas e atentas a escutar enquanto cantavam. O balbucio ocorreu quando as crianças tentaram falar, isto porque as mesmas contactam mais com a linguagem falada do que cantada. Para que as crianças consigam passar pelo balbucio com mais ritmo, o adulto deve expor músicas para elas puderem absorver os sons da música da mesma forma que os da linguagem oral. O balbucio com mais ritmo está presente quando as crianças produzem diferentes sons, sem tempo consistente e são muito próximos uns dos outros (Gordon, E. 2008:11).

O grupo demonstrou o gosto especial por escutar canções individualmente e em grande grupo, quer sejam cantadas pelos adultos ou acompanhadas em suporte de CD ou rádio. O facto de ouvirem vários estilos de música, dá a possibilidade de alargar a sua cultura musical, desenvolvendo o sentido estético neste domínio. Durante as intervenções tivemos oportunidade de cantar para as crianças, com e sem suporte de CD e as crianças gostaram da experiência demonstrando interesse. Estas canções são promotoras quanto ao nível da linguagem, permitindo o aumento do léxico, sendo importantes no domínio da linguagem oral. Estes momentos ocorreram muitas vezes sem estarem planeados atempadamente, pois para cantar para as crianças não é necessário haver um motivo ou um propósito, basta existir um momento de grande ou pequeno grupo, ou até mesmo individual que “peça” um complemento musical. Este facto verificou-se nomeadamente nos momentos de rotina, pois exigem um maior contacto que proporcione tranquilidade constituindo um momento de prazer tanto para a criança como para o adulto. A música deve surgir como um complemento de outras áreas. Por isso, o profissional deve valorizar fundamentalmente esta área, pois proporciona um ambiente calmo e tranquilo promovendo atenção e desenvolvimento.

Também tivemos a possibilidade de contactar com instrumentos musicais podendo explorar vários ritmos, ouvir e reproduzir os diversos sons reproduzidos pelos mesmos. Ao nível da exploração destes instrumentos, as crianças sentiam uma grande necessidade de os explorar e de os associar ao som característico. (**Anexo 25**) O grupo também apresentou uma consciência entre causalidade e efeito, pois percebeu que um comportamento podia implicar uma ação, ou seja, as crianças pressionaram os materiais para ouvirem o som.

Também verificámos que o grupo tinha especial atenção e competência para dançar enquanto ouvia música. Muitas vezes começavam a dançar, a bater palmas e a imitar sons. Assim, foram propostos momentos de dança com todas as crianças, canções de roda acompanhadas de movimento e mímica.

Os momentos de música e da dança eram bastante apreciados pelas crianças, pois a atividade proporcionava momentos de divertimento e de relação com o grupo e os pares. Entretanto, a maioria das crianças ainda não reproduziam palavras e algumas diziam alguns monossílabos. Inicialmente quando começámos a cantar e verificámos que a voz de fundo era apenas a do adulto, gerou algum constrangimento, pois nos estágios anteriores, como as crianças eram mais velhas já reproduziam as músicas verbalmente. Foi uma experiência muito interessante, pois ao longo do tempo sentimos mais segurança para cantar para o grupo proporcionando o conhecimento de vários tipos de música, o relaxamento, a relação com o outro, o divertimento, a atenção e o bem-estar, favorecendo o desenvolvimento a nível cognitivo, quer afetivo e emocional.

● Domínio da Linguagem Oral e da Escrita

O domínio da Linguagem Oral foi bastante explorado, pois existiu uma preocupação dos profissionais em promover a comunicação. Foram estabelecidos diálogos que favoreceram a linguagem e o léxico através de momentos, que ajudaram a estimular a linguagem oral e escrita. Esta comunicação foi muito importante para as crianças, pois encontravam-se naquele momento a começar a falar, assim a interação verbal alargou o repertório de aprendizagens facilitando a linguagem.

Estas crianças compreendiam a linguagem, reagindo à voz humana através do olhar, da reprodução de sons e de pequenas palavras (“não”, “sim”, “ahh”), sendo esta, a forma de comunicar com o adulto. A B.(22m) é a criança que reproduz mais palavras soltas, a C.(23m) referencia algumas palavras em Português mas na sua maioria são em Russo ou combinava as duas línguas. As restantes crianças pronunciavam-se através do choro, do palreio e de gestos.

Gostavam de tocar, observar, olhar para livros e demonstravam prazer quando o adulto contava histórias. As duas crianças mais velhas dirigiam-se à prateleira e tiravam autonomamente, transportavam e pediam ao adulto para ler histórias. Desta forma, as

crianças começavam a perceber a função dos livros, existindo a familiarização com as ilustrações e o código escrito.

A leitura de histórias é muito importante para as crianças, pois é um momento de contacto com o texto icónico e escrito, possibilita a interação, a criatividade e o uso da mesma. Ainda promove o desenvolvimento da linguagem, pois contactam com imensas palavras todos os dias, adquirem as mesmas para mais tarde as reproduzir. Para que isto aconteça é necessária comunicação. A voz é um dos meios mais importantes para a comunicação, sendo que o adulto deve comunicar com o bebé. Quando o agente educativo lê e deixa a criança manusear o livro, esta ao longo do tempo irá ter a consciência da posição do mesmo, pois os bebés viram muitas vezes os livros de cabeça para baixo, porque não têm a percepção da direccionalidade.

Durante a intervenção proporcionámos uma leitura e visualização das imagens (individual) para as crianças mais novas de maneira a incutir momentos de concentração e não as deixar “à deriva” demonstrando assim intencionalidade. (**Anexo 26**)

O educador deve ensinar as regras do código escrito de forma lúdica, demonstrar que os livros se lêem de cima para baixo. A leitura serve para comunicar, para partilhar sentimentos, constituí um meio de informação e prazer. Na leitura deve-se mostrar a ilustração tal como afirma o professor Fernando Azevedo, “...frequentemente uma componente icónica (ilustração), que dialoga e interage significativamente com o texto verbal.” (Azevedo, F. et al. 2006: 130) Para as crianças desta idade muitas vezes é decisiva para a compreensão do texto. O texto icónico vai para além do que está escrito, podendo completar o mesmo e amplia o campo visual da criança.

Os livros ideais para os bebés devem ser de pano e de cartão, duros, de fácil manipulação, com pouco texto, as palavras funcionam como legendas com ilustração que ofereça aos mesmos as suas primeiras experiências no domínio da literacia. Numa primeira fase as crianças manuseiam os livros como tratam dos outros objetos do seu interesse, olham para eles, procuram alcançá-los, batem com eles, agarram cada página e dobram ou colocam os cantos na boca,

“Durante as primeiras sessões de leitura, os bebés muitas vezes sorriem, tentam alcançar, apontar e palram. Com a exposição repetida, os bebés começam a fazer carícias, a mostrar prazer ao ver as imagens preferidas, a virar as folhas e a tagarelar ou palrar para as figuras...” (Hohmann & Post: 2007:141).

Todas as crianças, exceto as últimas que ingressaram na sala demonstravam interesse pela escrita, através da ilustração de desenhos com garatujas. As mais velhas apontavam para as folhas e os lápis que se encontravam na prateleira para a realização de desenhos. As restantes crianças faziam ilustração de desenhos, mas ainda não demonstravam intencionalidade.

● Domínio da Matemática

Algumas crianças já compreendiam o conceito de quantidade “*mais*”, em relação à comida e às brincadeiras, como, por exemplo quando perguntávamos se queriam mais sopa, estas respondiam nomeadamente através de gestos, sons ou palavras.

As crianças através das suas atividades diárias adquiriram competências ao nível da compreensão do espaço, explorando relações espaciais, algumas colocavam-se no interior do túnel e chamavam a atenção dos profissionais. Durante as intervenções fomos estabelecendo algumas noções espaciais neste sentido. Também reparavam na localização dos objetos, enchiam e esvaziavam os cestos e tinham a percepção do maior e do menor com base nos materiais de encaixe que foram elaborados para a sala. A maioria das crianças aprendeu os conceitos de maior menor, percebendo que o maior suporta os mais pequenos podendo encaixá-los. Como os materiais de encaixe, as crianças associaram a noção de espaço “*dentro*” e “*fora*”, “*cheio*” e “*vazio*” querendo colocar água e objetos no interior dos mesmos quando exploraram a água. (**Anexos 27 e 28**)

As crianças ainda se encontravam na fase de apropriação dos conceitos temporais, sendo que a B. (22m) e a C. (23m) já compreendiam algumas palavras associadas com o presente e o futuro “*agora*” e “*depois*”. Outra criança reparava no início e no final da refeição, pois quando verificava que o prato estava vazio afirmava “*está*”, repetindo esta palavra porque já tinha observado que a alimentação lhe havia causado satisfação. As mais novas associavam o tempo às suas necessidades básicas como o momento da sesta, da refeição, compreendendo a sequência temporal da rotina.

Durante a intervenção tivemos oportunidade de estimular e proporcionar a familiarização de conceitos do tamanho, direção, de quantificação de objetos e de

lateralidade, sendo que não estão bem definidos estes conceitos, mas se forem trabalhados proporcionarão uma aprendizagem ativa.

A matemática encontrava-se sempre presente na sala, durante as atividades e nos momentos de rotina explorávamos conteúdos matemáticos.

• Área do Conhecimento do Mundo

A exploração é uma capacidade inata de todas as crianças e é através dela que conseguem descobrir o mundo envolvente. Através dos cinco sentidos exploram e descobrem as suas características e o modo como funcionam os objetos.

Num processo de descoberta e curiosidade pelo meio que as rodeia, as crianças demonstraram interesse em descobrir novas texturas, materiais, sentindo-se atraídas pela exploração dos mesmos. Quando agarravam e manuseavam novas texturas gesticulavam-nas com as mãos. Para conseguirem obter os objetos deslocavam-se para os apanhar distinguindo aqueles que eram da sua preferência.

Após a exploração do espelho, as crianças mais velhas aumentaram o conhecimento do seu próprio corpo. Quando falávamos com elas sobre o seu corpo, estas identificavam as partes do corpo mais familiares (olhos, boca). Este grupo também distinguia expressões faciais, conseguindo identificar e reproduzir emoções.

As atividades relacionadas com esta área também foram bastante planeadas, na qual se destacaram a elaboração de um bolo, a exploração de frutos e de folhas, a exploração de animais através de imagens e a exploração da água.

Também foram planeadas saídas para o espaço exterior, mas só puderam ser realizadas no pátio da entrada da instituição, pois a logística da mesma e o método de trabalho da educadora não permitiram que estas crianças tivessem uma maior oportunidade de contactar com o meio e realizar pequenas saídas mais afastadas do meio circundante. Assim, a exploração do meio ambiente no pátio foi muito interessante para o grupo, percecionámos que esta experiência era nova, pois as suas reações foram muito exploratórias, como, por exemplo tocar no tronco da árvore e nos bancos. (**Anexo 29**)

A exploração de animais surgiu a partir do interesse do grupo, as crianças brincavam intencionalmente com um quadrado com animais domésticos, com bonecos

que se encontravam na sala com animais, pediam livros que continham animais, levavam para a sala peluches e 1 mãe referenciou que 1 criança gostava imenso do seu animal de estimação. A partir deste interesse desenvolveram-se determinadas atividades em torno de um tema e o planeamento foi intencionalizado e direcionado no sentido de familiarizar o grupo com os animais do meio envolvente e na construção de saberes relacionados com os mesmos. A experiência foi muito gratificante, pois anteriormente questionávamos se era possível trabalhar com base nos interesses de crianças tão pequenas.

Após a intervenção percebemos que a ideia estava completamente errada, pois o trabalho pedagógico deve abranger as crianças numa constante observação. Se o profissional observar o grupo e prestar atenção às suas ações, a realização de um trabalho que corresponda aos interesses do grupo é muito rico, pois as crianças demonstravam-se mais enérgicas e com um potencial de atenção bastante alargado se a atividade fosse do seu interesse. A partir da observação de animais através de imagens com o revestimento de cada animal (cão – pelo), com sons de cada um, fotografias dos seus animais, a elaboração da cartolina com os animais de estimação e o pedido de algumas crianças referenciando os sons de alguns animais como “*ão-ão*” para mostrar e contar histórias e brincar com elas e com os animais, nomeadamente com o quadrado de animais, foram realizadas aprendizagens.

Com vista a melhorar e a avaliar as propostas que foram planeadas para este grupo tendo em conta as necessidades interesses observadas, as mesmas partiram das competências das crianças para a aquisição de novos conhecimentos e experiências.
(Anexo 30)

2. Caracterização do Grupo de Jardim de Infância

O grupo era constituído por 25 na sua totalidade, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, sendo por isso um grupo heterogéneo.

Podemos verificar estes resultados na seguinte tabela:

| Nomes das Crianças | Data de nascimento |
|---------------------------|---------------------------|
| Ana Carolina | Setembro 2007 |
| Ana | Março 2005 |
| Diogo Miguel | Junho 2005 |
| Diogo | Setembro 2006 |
| Filipe | Janeiro 2006 |
| Filipe P. | Maio 2005 |
| Francisco | Julho 2005 |
| Gabriel | Setembro 2005 |
| Inês | Agosto 2007 |
| Joana | Junho 2006 |
| Leonardo | Novembro 2006 |
| Leonor | Janeiro 2007 |
| Luís | Novembro 2006 |
| Margarida | Agosto 2005 |
| Maria E. | Abril 2006 |
| Maria Leonor | Agosto 2007 |
| Maria R. | Agosto 2006 |
| Mariana | Novembro 2006 |
| Matilde | Outubro 2006 |
| Raquel | Março 2007 |
| Regina | Fevereiro 2007 |
| Rodrigo Miguel | Agosto 2006 |

| | |
|----------------|---------------|
| Rodrigo | Setembro 2007 |
| Ruben | Março 2007 |
| Vasco | Dezembro 2004 |

Tabela n°2

Identificação das crianças

A tabela n.º 2 apresenta o número de crianças que faziam parte desta sala, sendo um grupo bastante grande, constituído por 13 meninas e 12 meninos. No final da prática, o grupo ficou com uma percentagem de crianças por género igualitária, pois uma criança deixou de frequentar a sala.

Na sala existiam dois irmãos, dois pares de primos, sete crianças com irmãos noutras salas e quatro com familiares noutras salas.

A maioria das crianças estava na instituição desde a sala de berçário, exceto 4, 2 delas ingressaram na sala de creche e as outras 2 entraram na sala onde se encontravam no presente ano letivo, ou seja, a frequência deste grupo de crianças na instituição varia entre o primeiro e o terceiro ano.

Distribuição do Grupo por Sexo e Idade

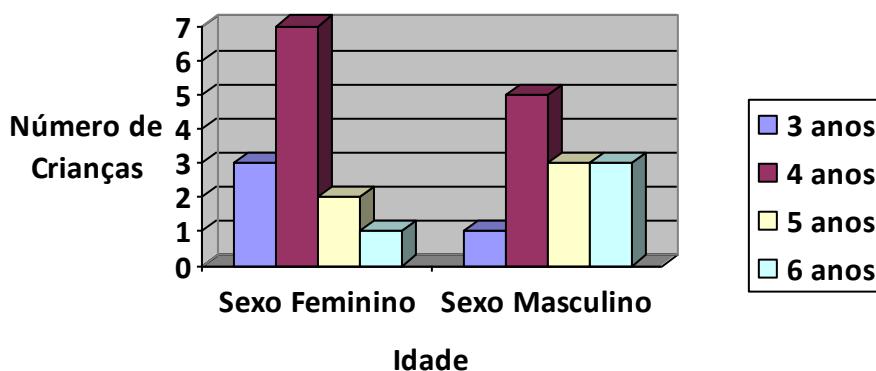


Gráfico n.º1

Gráfico ilustrando a distribuição do grupo por sexo e idade

Através da análise do gráfico, verifica-se que a predominância de idades é de 4a. Encontravam-se 12 crianças com 4a (7 do sexo feminino e 5 do masculino), 4 com 3a (3

do sexo feminino e 1 do sexo masculino), 6 com 5a (2 do sexo feminino e 4 do sexo masculino) e 2 com 6a (1 do sexo feminino e 1 do sexo masculino).

Com base no P.E. e nas observações, pode-se verificar que a grande maioria das crianças (15), ingressaram apenas este ano no J.I, as restantes, é o terceiro ano que estavam no contexto referido.

Podemos verificar que 7 crianças vão ingressar no 1º Ciclo do Ensino Básico. Existiam na sala 5 crianças com 5a e 4 crianças com 6a, mas irão ingressar no 1.º Ciclo apenas 7, isto deve-se ao facto de completarem os 6a de idade durante este ano letivo.

A maioria das crianças continuará a permanecer na sala, mas com as 7 tivemos em conta o seu processo educativo e tentámos proporcionar o desenvolvimento de algumas competências necessárias para o 1.º Ciclo, criando atitudes positivas face à escrita, leitura e à escola, pois muitas vezes as crianças demonstram “medo” quando lhe é comunicado que vão para a mesma. Assim, as atitudes positivas deverão permitir uma melhor transição *“Os pais e os novos professores desempenham um papel importante no modo como a criança vive a transição e na imagem que cria da ‘outra’ escola”* (ME-DEB, 1997:91). Os educadores devem estar predispostos e assumir a sua profissionalidade dando a conhecer ao grupo algumas características requeridas no 1.º Ciclo, valorizando conteúdos e promovendo a articulação com o novo nível de ensino.

Com as observações e intervenções verificou-se que este grupo era bastante receptivo interessando-se pelas propostas planificadas. As crianças aproximavam-se do adulto nomeadamente para oferecer e receber carinho e afeto, para a resolver conflitos ou para evidenciar algo importante. O grupo demonstrava-se sempre curioso perante o que o rodeava participando ativamente nas propostas, apesar de existirem momentos de concentração muito díspares para as suas execuções, sendo o ritmo variável em função da personalidade de cada criança. Este facto, não coincide necessariamente, apenas ao grupo de crianças com 3a, pois a maioria tem momentos de concentração muito reduzidos. Ao longo da intervenção, as crianças demonstraram uma evolução a este nível, conseguindo coordenar as suas ações com um poder de concentração mais elevado.

Devido às características do grupo (25 crianças, algumas com dificuldades de concentração) por vezes alteravam-se as propostas, pois nem sempre era possível

realizar as mesmas. As atividades podem e devem ser realizadas oportunamente, pois os tempos não têm de ser sempre escrupulosamente cumpridos. As planificações devem ser flexíveis. Contudo, é necessário que o profissional elabore uma estrutura segundo a qual oriente o seu trabalho, tal como foram realizadas planificações diárias e semanais durante as intervenções.

Quando chegámos à sala observámos que o grupo necessitava de uma maior organização, pois era bastante frequente a evidência de ausência de regras de convivência social. Para ajudar as crianças de maneira a estimular os seus comportamentos e regular as suas reações implementaram-se instrumentos de pilotagem, o D.T. e as reuniões de conselho. É fundamental realçar, que o grupo evoluiu de forma positiva, no que concerne a normas básicas de comportamento nomeadamente no respeito pelo outro.

Nesta sala não estavam sinalizadas crianças com NEE, mas encontravam-se duas que quando falávamos para elas respondiam sobre assuntos descontextualizados, então tentámos perceber através da observação e do diálogo com os profissionais e com a família se existia alguma justificação para o comportamento. Estas crianças por vezes pareciam estar ausentes quando comunicávamos com elas. Considerámos importante intencionalizar a ação com as mesmas. Nas intervenções falávamos com elas nos momentos de grande grupo para que elas se expressassem e para percebermos realmente o que se passava. Notou-se que, as crianças ao longo da prática evoluíram, pois demonstraram-se mais atentas e receptivas reproduzindo expressões e respostas de acordo com o que lhes era dito, conseguindo melhorar a expressão verbal. As duas também conseguiram participar nas atividades que lhes propusemos e naquelas que elas se propuseram em fazer. Através da estimulação e da intervenção com as 2 crianças existiu uma progressão na expressão linguística e na forma de interpretação.

Com esta experiência verificámos mais uma vez que, o profissional assume um papel bastante importante no desenvolvimento da criança, pois deve observar com bastante atenção cada uma para perceber se existe alguma discrepância no desenvolvimento como, por exemplo, dificuldade cognitiva a fim de comunicar à família e perceber se a mesma também observava alguma necessidade e perceber conjuntamente o que poderão realizar para ajudar.

É fundamental referir que algumas crianças permaneciam durante 10 horas diárias na instituição existindo outras cuja permanência mínima é de 6 horas, sendo a média de 8 horas diárias. Esta situação teve implicações para o planeamento exigindo uma maior coordenação do tempo de interação e aproximação das crianças para as ajudar a adquirir valores difíceis de contemplar no núcleo familiar.

É importante salientar, que uma criança no final do mês de Maio saiu da instituição, mas encontrou os colegas e a formanda demonstrando saudades dos mesmos.

Em termos sociais e culturais o grupo era muito diverso, tornou-se essencial a abordagem de conteúdos de forma apelativa e atrativa consoante os interesses das crianças. Algumas tinham uma cultura familiar que fazia com que gostassem de partilhar as suas experiências, novidades e vivências. Partilhavam essencialmente as que se desenvolviam no contexto J.I, mas também aquelas que aconteciam no seio familiar, o que proporcionava uma variedade de interesses que contribuíram para o planeamento. Este interesse revelou-se pela necessidade de as crianças se exprimirem oralmente, de forma participativa, expondo as suas ideias e pensamentos para que o adulto se apercebesse também da sua maneira de pensar.

O grupo interessava-se por ouvir e contar histórias, pela matemática e pelo fantástico, sendo o projeto elaborado pelo grupo centrado na Vida nos Castelos. Este grupo interessava-se por todas as áreas da OCEPE.

As crianças procuravam os profissionais para que os mesmos se encontrassem nas áreas de interesse demonstrando interesse por brincar conjuntamente. A maioria das crianças interessava-se por ajudar os profissionais, nomeadamente na organização prática de atividades e de participar nas mesmas.

No que respeitava às necessidades, o grupo necessitava que fosse estabelecido um ambiente calmo, seguro e tranquilizante para conseguir concentrar-se, pois era muito enérgico que precisava de se acalmar. Durante a prática, pudemos verificar que o profissional tinha de estabelecer um momento calmo e demonstrar segurança, para que não existissem atitudes que desconcentrassem o grupo. Por vezes, nas reuniões de grupo foi necessário lembrar as regras que escreveram no início do ano e dialogar a sério com algumas crianças. No grupo existiam duas crianças que tinham bastante necessidade de

adquirir regras estabelecidas na instituição, pois em casa existia a ausência de normas. Através da observação percebemos que, também era difícil cumprir regras na sala. Contudo, ao longo do tempo incutimos regras cívicas e sociais. O grupo demonstrou uma evolução e conseguiu melhorar positivamente o seu comportamento favorecendo o seu desenvolvimento. Algumas apresentavam uma necessidade de permanecer em silêncio para perceber o que lhes era dito porque outras falavam e desconcentravam-nas.

Outra necessidade encontrada nalgumas crianças, prendeu-se também no sentido de regulação de comportamentos, pois solucionavam os conflitos através da agressão.

A maioria das crianças coordenava as habilidades motoras básicas, sendo que, as mais novas ainda necessitavam de estimulação para transpor e saltar objetos num só pé.

Outra grande necessidade do grupo, prendeu-se com o sentido de responsabilização, nomeadamente na marcação das presenças e das atividades a realizar nas áreas. Sentiu-se necessidade de estimular o preenchimento de dois instrumentos de pilotagem, pois não eram preenchidos. Então foi-lhes facultada uma intencionalidade educativa para que o grupo percebesse a importância do preenchimento dos mesmos. Foi o próprio grupo que criou consciência da importância do preenchimento dos instrumentos, para saber quem se encontrava presente na sala e para colocarem as mesas para as refeições. Desta forma, as crianças responsáveis contavam quantas presenças estavam inseridas no quadro de presenças para colocar os pratos. A partir, desta intervenção o grupo começou a marcar as presenças e as atividades que escolhiam em cada área da sala. Estes instrumentos de pilotagem foram muito importantes, pois permitiram o trabalho ao nível da matemática (correspondência termo a termo) e da escrita.

As necessidades que merecem maior destaque, correspondem fundamentalmente à consciência do outro, enquanto ser dissociado de si, com o espaço, personalidade e características próprias, que devem ser respeitadas. Também verificámos que a maioria das crianças do grupo não tinha consciência dos dias da semana e do mês, trocando-os.

No momento das atividades, a maioria das crianças necessitava do contributo do adulto. Quando este se afastava chamavam para questionar ou pedir ajuda na execução das mesmas. Se não se aproximasse começavam a brincar e não continuavam a realizar as propostas, por isso, a sua autonomia foi trabalhada por um período mais alargado.

Sendo que, durante a prática foram estimulados ambientes permissivos (as crianças realizavam e o adulto apenas tinha o papel de supervisor) e apoiantes (o adulto e a criança partilhavam o controlo), para que conseguissem realizar aquilo que se propõem em realizar (Brickman, N., Taylor, L., 1991:20).

As crianças mas velhas tinham alguma dificuldade ao nível da linguagem escrita, então durante a intervenção existiu uma articulação e estimulação para esta área de conteúdo. Este facto foi importante, pois o seu interesse pela escrita aumentou imenso.

Este levantamento de interesses e necessidades foi realizado através de observações, intervenções, diálogos com as crianças durante o planeamento e de momentos que ocorriam e eram oportunos para o mesmo.

A afirmação de que o desenvolvimento procede a aprendizagem, onde o pré-escolar promove o desenvolvimento de habilidades que estimulam a aprendizagem que será então realizada na escola, não se encontra atualmente visível na comunidade educativa (ME-DEB. 1997: 18).

Pode-se então dizer, que o desenvolvimento e a aprendizagem se complementam em perfeita interligação, sem fragmentação. Nesta ótica, a “brincadeira” no pré-escolar estimula a aprendizagem e o desenvolvimento em processos coletivos e individuais, sendo a criança um sujeito em interação. Assim, as crianças conhecem e compreendem o mundo e as ações, construindo significados, assimilando papéis sociais, construindo conhecimentos, hipóteses sobre o funcionamento da sociedade e da cultura, desenvolvendo a imaginação e o pensamento abstrato. Estas competências exigem uma estimulação intencional por parte do educador de infância.

● Área de Formação Pessoal e Social

“A Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal, dado que todas as suas componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornar-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução de problemas da vida... ” (ME-DEB, 1997:52).

Esta sala demonstrava momentos evidentes que lhes permitiam interiorizar esses valores essenciais ao longo da vida.

Por vezes, as crianças não tinham atitudes ou comportamentos corretos para com os colegas, não indo ao encontro das regras negociadas entre ambas, talvez ainda não

tivessem adquirido alguns valores que favorecessem a sua consciência como ser consciente e solidário que aceita as ideias ou comportamentos do outro. Por outro lado, encontrámos algumas crianças atitudes bem demarcadas como cidadãos numa fase de desenvolvimento, com atitudes positivas em relação ao outro, de entreajuda, atitudes de partilha e cooperação. Por vezes, algumas crianças levavam para a sala objetos e alimentos para partilhar com o grupo, como, por exemplo 1 levou na época da Páscoa um ovo de chocolate que um familiar tinha oferecido, para partilhar com os colegas.

Ao longo da intervenção e com a introdução do instrumento de pilotagem o D.T. a maioria das crianças já conseguia coordenar as suas reações pensando como devia agir, por isso, se este aspeto for trabalhado e recordado quando necessário o grupo consegue adquirir comportamentos corretos, logo a intervenção contribuiu para o desenvolvimento do grupo. Numa “reunião de conselho uma das crianças referenciou no D.T. “*não gostei que o D. (5a) batesse na JA. (4a)*” e quando os intervenientes se expressaram foi dada a palavra ao grupo que referiu “*não podemos bater e temos de falar uns com os outros*”. Neste momento a criança que bateu ficou irritada porque o grupo estava a referir como deveria ter reagido fazendo umas expressões de zangada. Com esta situação a formanda teve um papel preponderante devendo manter a segurança e a calma entre as crianças para que, percebessem fundamentalmente que o momento da reunião não constituía um julgamento, mas sim um período construtivo para que situações idênticas não se repetissem no futuro e aprendessem a regular os seus comportamentos. Este momento foi bastante importante, pois os conflitos ao longo da intervenção foram reduzindo.

A introdução do Calendário também foi muito importante, pois a maioria das crianças conseguiram assimilar os dias da semana e do mês.

O grupo tinha um nível de curiosidade bastante evidenciado, onde a palavra “*porquê*” estava sempre presente. Demonstravam necessidade de saber o que ia acontecer posteriormente, por exemplo, no final da manhã perguntavam se a formanda voltava após o momento do almoço, pois gostavam da sua presença. Era explicado às crianças que nem todos os dias a formanda podia estar na sala depois da sesta.

Todas as segundas-feiras na sala assistia-se a um momento democrático, na escolha das tarefas. Durante este momento eram escolhidas crianças para desempenhar funções, que se encontravam designadas no mapa de tarefas. Todas tinham

oportunidade de falar e de explicar o porquê da escolha da tarefa argumentando. Com isto, o educador deve favorecer a responsabilidade, o poder de expressão, respeitar e aceitar as ideias do outro incutindo nas crianças valores, tendo em conta a inserção das crianças na sociedade. Ao longo da prática verificámos que, as crianças eram bastante responsáveis e que as mais velhas ajudavam as mais novas na execução das tarefas, incutindo a cooperação.

A maioria das crianças identificava as suas características individuais, manifestando um sentimento positivo de identidade e tendo consciência de algumas das suas capacidades e dificuldades. Durante a prática, algumas demonstravam vergonha de se expor para o grupo e com o tempo comunicavam para o grupo, por isso, pensamos que a estimulação ao nível da comunicação contribuiu para o desenvolvimento das crianças.

Todas as crianças conseguiam identificar os momentos da rotina diária, percebendo a sua sequência, pois esta deve ser estabelecida em função das necessidades de cada uma. Também conseguiam coordenar as suas ações em função de cada momento, percebiam que, o momento da R.C. era realizado no final da semana para verificarem o que fizeram e o que poderiam melhorar em função daquilo que realizavam tendo em conta as hipóteses mencionadas pelo grupo.

Este grupo, inicialmente era um pouco egocêntrico, sendo pouca a entreajuda. Com a estimulação para existir a iniciativa de ajudar o outro e de estabelecer uma transparência para o pensamento do outro em relação a determinadas ações, os comportamentos e atitudes de entreajuda alteraram-se através da iniciativa entre crianças e adultos.

Após a experiência da elaboração de um projeto percebeu-se que o grupo gostou da experiência e de participar, pois até então não tinham trabalhado em projetos. No início, as suas reações eram de incerteza, mas com o enquadramento e a desmitificação sobre o trabalho de projeto, o grupo teve a oportunidade de experimentar, explicitando as suas escolhas, ideias e hipóteses existindo um envolvimento e empenho. Através da reação do grupo em relação à religião de uma criança tivemos oportunidade de verificar que, o mesmo passou a valorizar os interesses do outro e respeitar aquilo que a criança e a sua família pensavam, tentando perceber as crenças, os hábitos e os princípios que defendiam.

Com a intervenção neste contexto verificámos que, ao propor a leitura de travas-línguas e rimas, algumas crianças conseguiram memorizá-los e expô-las ao restante grupo e à família.

• Área de Expressão e Comunicação

A área de expressão e comunicação, corresponde essencialmente às aprendizagens que as crianças adquirem em torno do desenvolvimento psicomotor, necessárias a sucessivas compreensões e as diferentes formas de linguagem. Essas formas de linguagem são aprendidas e adquiridas através da relação com os vários códigos, tanto de recolha de informação e de sensibilidade estética para que a criança comprehenda e represente o Mundo.

Esta área da expressão e comunicação apresenta alguns instrumentos necessários às aprendizagens no futuro, assim é vista como a área com conteúdos essenciais e básicos para o desenvolvimento e aprendizagem. (ME-DEB, 1997:56)

A linguagem na educação Pré-escolar baseia-se essencialmente através da comunicação estabelecida entre os intervenientes educativos, nomeadamente nos momentos de interação individual e em grupo, onde cada criança pode expressar-se verbalmente e desenvolver a linguagem, a capacidade de expressão e a comunicação. As crianças realizaram atividades no âmbito desta área, como a citação de travas-línguas e rimas, a comunicação de experiências (novidades), entre outras.

Esta área encontra-se subdividida em vários domínios de expressões como: Motora, Dramática, Plástica e Musical.

- Expressão Motora

Esta área é extremamente importante para o desenvolvimento da criança, pois possibilita a compreensão das potencialidades do seu corpo e a sua relação com o mundo. Assim, as crianças dominam melhor o seu corpo se lhes forem proporcionadas atividades motoras.

Durante a intervenção o grupo teve oportunidade de realizar atividades de expressão motora. Com estas podemos observar competências em relação a este domínio, o reconhecimento das várias partes do corpo fazendo movimento, associado à lateralidade. A maior parte das crianças ainda não dominava na totalidade o conceito de

lateralidade, então foram propostos jogos dentro desta área que proporcionassem o reconhecimento tanto das partes do corpo como da lateralidade. Exploraram estes conteúdos e a maioria das crianças passou a associar e a reconhecer ambos os lados (direito e esquerdo).

“No jogo realizado para desenvolver estas capacidades os profissionais encontravam-se em frente do grupo virados para as crianças (frente a frente), (...) as crianças imitavam o adulto como se fosse “um espelho” e levantavam o braço correspondente, sendo o braço errado, o que constituiu uma dificuldade. Outras soluções para abordar esta dificuldade, visto que o grupo ainda estava a aprender seriam, explicar ao grupo que o profissional se encontrava à sua frente logo o braço a levantar seria o do lado contrário tentando explicar a situação para que compreendessem sem imitar. A segunda seria a realização da atividade em frente de um espelho, permitindo que todas observassem o profissional. Assim, o educador encontrava-se virado para o grupo, mas quando referisse um movimento a ser executado com os membros referia o lado esquerdo e levanta o direito e vice-versa. As crianças inicialmente levantaram o braço por imitação e consoante a observação levantavam o correto e, mais tarde, quando conhecerem bem os termos e utilizarem corretamente os seus braços será indiferente a posição do educador.” (C.F.)

Nas sessões de movimento, a maioria das crianças conseguia realizar as formas de locomoção, como o correr, o deslizar, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé e transpor obstáculos. Tinham também noções ao nível de progressão da atividade como por exemplo correrem lentamente e mais depressa. Mas também a manipulação de objetos foi trabalhada nas sessões. As crianças mais novas demonstravam uma certa dificuldade em relação aos saltos num só pé, para adquirir esta competência foram organizados percursos, entre outros.

Nos percursos propostos observámos que algumas crianças conseguiam lançar e receber a bola com as duas mãos próximas do peito. As mais novas ainda não adquiriram esta destreza, por vezes não recebiam a bola ou deixavam-na cair. Para estas crianças adquirirem esta destreza era necessária a realização de mais atividades, para além daquelas que foram propostas durante o tempo de intervenção.

Também conseguiam associar os sons produzidos pelo corpo e os exercícios motores à expressão musical, pois a dança evidenciou esta competência, pois conseguiram adequar o corpo ao ritmo da música. Algumas demonstravam uma maior facilidade em adequar o corpo ao ritmo da música realizando movimentos suaves.

Em relação à motricidade fina, as crianças manipulavam facilmente os objetos, por exemplo, agarravam em canetas e lápis para desenharem, num pincel com o intuito

de fazer pintura, vários objetos, e modelavam. Algumas tinham determinada destreza para o recorte com tesoura, mas demonstravam alguma necessidade de realizar mais esta tarefa, praticando movimentos circulares essencialmente.

- Expressão Dramática

Com a expressão dramática as crianças descobrem-se a si próprias e o outro, a afirmação de si próprio na relação com os outros favorecendo a apropriação de relações sociais (ME-DEB.1997:59).

Esta área pressupõe a possibilidade de desenvolver atividades espontâneas como o “jogo simbólico” apoiado de vários materiais ou pessoas. Esta área estimula a criatividade e a imaginação.

Durante a prática, as crianças criaram situações de jogo simbólico acompanhado de linguagem verbal e não verbal. Interagiam umas com as outras exprimindo vários movimentos corporais e emoções. Recriavam o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados, evidenciando a *brincadeira dramática* (Hohmann, M., Weikart, D.2009:88) com situações imaginárias, recriação e representação de papéis do quotidiano. Para que, esta área e estas situações fossem evidenciadas pelo grupo foi necessária a planificação intencionalizada de atividades na área da casinha das bonecas. A presença na área foi com o intuito de estimular o faz de conta e facilitar a compreensão de possíveis atividades a realizar na mesma, pois as crianças não mantinham uma brincadeira que evidenciasse fundamentalmente o jogo simbólico. Foi muito interessante, pois a partir do momento de estimulação todas as crianças começaram a associar papéis e situações do quotidiano, como, por exemplo a representação da gravidez da auxiliar.

“A intencionalidade da área da casinha foi muito gratificante para as crianças e para a formanda, pois evidenciaram brincadeiras muito interessantes salientando a importância da família e da gravidez. (...) cada uma escolheu o seu papel. (...) no momento que a aceitou referiu “ai está quente a panela, queimei-me preciso de lavar a mão com água, dirigi-me ao lava-loiça” (...) a formanda referiu, que tinham de utilizar uma pega para não se queimarem quando tiravam os recipientes do fogão, pois estão demasiado quentes. Entretanto uma das crianças pegou num boneco e colocou-o junto da barriga dentro do bibe e disse “tenho um bebé na barriga” e as restantes perguntaram “estás grávida?” (...) referiu que tinha um bebé na barriga. Neste momento explicou-se que as senhoras quando têm um bebé na barriga estão grávidas, pois uma das crianças ficou admirada. Foram representados vários papéis, para que elas percebessem que qualquer pessoa pode ter diversos ao longo da vida. (...) a médica

vestiu uma bata branca e com uma faca (processo indolor) cortou-lhe a barriga, tirou o bebé e depois colou-a novamente. (C.F.)

O jogo simbólico permitiu às crianças o contacto com situações do mundo real, como funciona a vida quotidiana percebendo que vários objetos e momentos permitem às crianças “fazer de conta” como, por exemplo, a contagem do dinheiro.

“*Brincar é o trabalho dos mais novos*”, (Papalia, D. et al.2001:365) por isso, o educador deve favorecer e intencionalizar a brincadeira das crianças. É através do jogo simbólico que elas crescem, aprendendo a expressar as suas emoções, a estimular os seus sentidos, a coordenarem o que vêm à sua volta e o que fazem. Através da imitação, desenvolvem o raciocino, descobrem-se a si próprias e o mundo que as rodeia, a interpretarem e descobrem vários papéis sociais. Para isso, o educador tem de participar nas brincadeiras de maneira a desenvolver e a valorizar os interesses e necessidades das crianças. Deve proporcionar brincadeiras construtivas e deixar que a criança mantenha o controlo da ação. O educador deve seguir o rumo do jogo, intencionalizando a ação de uma forma lúdica e despertando novas aprendizagens à criança.

O grupo também demonstrou ter competências em relação à utilização de formas para a exploração de sombras chinesas, nomeadamente com aquelas que elaborámos para a dramatização “*A Casa da Mosca Fosca*” e fantoches.

Conseguiam re/criar histórias e diálogos com diversas personagens registadas pelo adulto, que por sua vez davam origem a dramatizações. As crianças mais velhas conseguiram decorar falas para a realização de teatros, como, por exemplo, na apresentação da história “*O Castelo das Borboletas*”. Nos ensaios, os profissionais têm de demonstrar sempre primeiro para que as crianças percebam a sua coreografia. Depois, realizá-la em conjunto com as crianças e adaptá-la consoante os movimentos, introduzindo as alterações necessárias. Por fim, deve-se repetir a sequência estabelecida até que esta seja interiorizada pelos intervenientes.

Este grupo apresentava uma grande competência para ouvir músicas, criar e estruturar coreografias para a realização de 1 dança. Conseguia estabelecer um ritmo através de movimentos expressivos para estruturar o movimento e realizavam jogos de imitação.

Consideramos que, é de extrema importância, que as crianças possam brincar, representar ações e papéis sociais através do jogo simbólico como dramatizações, cantar,

dançar, entre outras Quando as crianças coordenam estes comportamentos já adquiriram a capacidade de observar e imitar.

- Expressão Plástica

A área da expressão plástica tem como objetivos, proporcionar a exploração de múltiplos materiais, desenvolver a imaginação e a criatividade e conseguir exteriorizar espontaneamente imagens que constroem o seu pensamento. Esta área tem implícitos vários instrumentos específicos que implicam e desenvolvem a motricidade fina.

Durante a intervenção, as crianças realizaram atividades centradas nesta área e verificou-se um grande progresso nos desenhos de algumas, inicialmente não tinham interiorizado o corpo, fazendo algumas imagens de pessoas sem braços ou cara. Nesta faixa etária deve-se prestar atenção ao processo dos desenhos e apoia-las dando-lhes pistas para que descubram as partes do corpo que ainda não reconhecem nas ilustrações. Algumas elaboravam desenhos muito criativos, mas as mãos das figuras humanas eram representadas por círculos e vários segmentos de reta em volta. Perante isto, a nossa ação foi sobretudo com o objetivo de estimular a observação para a reprodução. Assim, as crianças concluíram que as suas mãos têm formas circulares e apenas cinco dedos. A partir, deste momento quando queriam elaborar a figura humana, recordavam o aprendido, reproduzindo sempre a mão humana.

Em relação à modelagem, algumas crianças modelavam figuras tridimensionais, como “*cobras*” ou esferas, pois esta atividade podia ser escolhida sempre que o desejassem. Não demonstravam dificuldade em modelar as bolas e os rolos e aquelas que foram observadas demonstravam também uma certa destreza para elaborar formas como triângulos, bonecos, cães, entre outras.

A maioria das crianças descrevia aquilo que observava através do contacto com artes plásticas, nomeadamente pinturas que observaram na exposição na Fundação Eugénio de Almeida. Este contacto com obras de arte, despertou o interesse do grupo para elaborar as suas próprias ilustrações. (**Anexo 31**)

A maioria das crianças produz as suas criações plásticas livremente, com materiais plásticos. O desenho revela mais sobre o desenvolvimento do pensamento e dos sentimentos do que qualquer outra forma de brincadeira. (Young, C. 2010:15).

- Expressão Musical

“A expressão musical está intimamente relacionada com a educação musical que se desenvolve, na educação pré-escolar, em torno de cinco eixos fundamentais: escutar, cantar dançar, tocar e criar” (ME-DEB, 1997:64).

As crianças gostavam de cantar, dançar, escutar e tocar instrumentos musicais, pois todas as segundas-feiras tinham contacto com aulas de estimulação musical, com a professora Rita. Demonstravam grande interesse em cantar e escutar canções e de ser acompanhadas do adulto a cantar, pois raramente ouviam música no Leitor de CD.

Tiveram oportunidade de utilizar as várias potencialidades expressivas da voz. Aprendenderam algumas características da música como a altura (agudo/grave) e a intensidade (forte/fraco). Conseguiam reproduzir frases e travas línguas associados a canções, pois através do jogo realizado todas as crianças mostraram esta competência.

A maioria das crianças, principalmente as mais velhas realizavam movimentos corporais ajustando os mesmos à música cantada por elas ou ouvida. Também conseguiam reconhecer através do sentido auditivo sons do meio ambiente, da natureza e instrumentais, distinguindo sobretudo os do quotidiano. (**Anexo 32**)

As crianças aumentaram o seu repertório auditivo, através de diferentes géneros e estilos de música, nomeadamente da Idade Média e conseguiam identificá-las, pois realizaram uma dança medieval.

A prática de atividades desta área devia ter sido realizada com maior frequência, mas como a professora todas as semanas se encontrava na sala, pensámos em proporcionar menos propostas no seio desta área, por existir um maior acompanhamento da mesma por parte de uma profissional de música. Contudo, foram propostas e realizadas algumas, como, por exemplo, cantar com o grupo, jogo “Chuva de Estrelas”, onde cada criança escolhia e cantava uma música. Desta forma, é fundamental destacar a importância desta área na vida das crianças.

• Domínio da Linguagem Oral e abordagem à escrita

“A aquisição e a aprendizagem da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1º Ciclo do ensino Básico. É actualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar” (ME-DEB, 1997:65).

O educador deve ser um modelo linguístico para as crianças, ter em conta a forma como se expressa e comunica, o vocabulário aplicado no contexto deve possuir um repertório de palavras corretas para que, as crianças percebam a importância de uma linguagem oral que possibilite a linguagem escrita.

As crianças já tinham adquirido as formas de linguagem, mas as regras da gramática irão adquirindo ao longo do tempo. Angli afirma que as crianças entre os 2 e os 6a sofram modificações a nível da linguagem, começando a compreender e posteriormente a utilizar a língua. (citado por Sim-Sim, I. 1994:312). Adquirir e desenvolver a linguagem são ambos processos complexos, ou seja, a criança apropria-se da sua língua materna através da interação com os outros e (re)constrói, de uma forma natural e intuitivamente o sistema linguístico da comunidade onde está inserida. A comunicação, a linguagem e o conhecimento são três “andaimes” de desenvolvimento muito importantes na vida da criança para o desenvolvimento da linguagem. (Sim-Sim, I. et al. 2008:11).

As crianças desenvolvem diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, antes de lhe ser formalmente ensinada. Isto acontece porque interagem com pessoas que utilizam a escrita. As interações com a escrita, têm um grande impacto no desenvolvimento da linguagem escrita. Inicialmente as crianças reproduzem algumas garatujas, que mais tarde passarão a letras se forem estimuladas e incentivadas para as funções da escrita. A linguagem oral deve complementar a escrita, por exemplo o educador deve dialogar com as crianças depois propor a escrita das mesmas. Desta forma desenvolvem a linguagem oral percebendo que a mesma pressupõe a escrita.

(Anexo 33)

As crianças mais novas, nos momentos em grupo demonstravam-se envergonhadas, então foi necessária uma estimulação individual. Nos momentos de grande grupo e individualmente era estabelecida uma conversa diretamente com as mesmas para que, no momento em que elas respondiam comunicavam com o grupo. Depois, começaram a participar autonomamente, inclusive passaram a expressar as suas ideias, a comunicar ao grupo vivências e experiências e a dialogar com os colegas. Através da observação e prática pensámos que, o diálogo direcionado para a criança transmitia segurança e que participava mais rapidamente nas comunicações em grupo.

Verificou-se que começaram a responder ao profissional e posteriormente interessavam-se por intervir nas reuniões de grupo participando ativamente.

O reconhecimento do código escrito normalmente era feito apenas por uma criança. As restantes, a partir da estimulação para a escrita, conseguiram reconhecer algumas letras, nomeadamente de nomes familiares. As crianças mais velhas conseguiam observar e reproduzir palavras com base nas do adulto e reconheciam onde começavam e acabavam as mesmas. A maioria das crianças ainda necessitava de estimulação para assimilarem os sons de algumas letras. (**Anexo 36**) Realizou-se um jogo com algumas crianças mais velhas, onde o profissional referia pequenas palavras e a criança escrevia a mesma mentalmente, sem modelo. Após, a experiência verificou-se que conseguiam escrever palavras se fossem escritas pelo profissional (modelo). Ao longo do estágio, a estimulação dada foi muito importante, pois algumas conseguiram associar alguns sons à letra, “*a palavra ovo acaba com u?*” “*porque dizes u e depois se escreve com o*”, a partir destas afirmações referimos que a escrita da letra estava relacionada com o som e com a vida da palavra. Algumas crianças escrevem e distinguem as letras maiúsculas e minúsculas.

A maioria das crianças conhecia a direccionalidade da escrita e do livro, identificavam a capa, a contracapa, o texto e as imagens. Algumas narravam e descreviam histórias, nomeadamente colocavam os livros à sua frente e inventavam histórias, que não correspondiam aos mesmos. “*Inventar histórias alarga a compreensão do uso e da eficácia da linguagem como meio de comunicação.*” (Hohmann, m., Weikart, D., 2009: 545). As crianças usavam no seu discurso palavras que aprenderam.

A leitura de histórias e de imagens permitiram o aumento do vocabulário das crianças. Desta forma, familiarizaram-se com a escrita, e o papel do adulto foi de incentivo, valorizando as suas formas de escrita. Gostávamos de ter contado mais histórias ao grupo, mas o tempo de intervenção foi reduzido e tentámos responder a outros interesses do grupo que anteriormente não eram intencionalizados. Assim, não foi possível estimular tanto esta área como esperaríamos. No entanto, proporcionámos outras propostas como a visualização de imagens e utilização de adereços articulando as histórias com outras áreas de conteúdo. (**Anexos 34 e 35**).

O preenchimento do calendário era realizado pelas crianças (uma mais velha com outra mais nova) no início de cada mês. Colocavam os dias, escreviam as efemérides que ocorriam no mês e elaboravam ilustrações correspondentes. A razão pela qual o preenchimento era realizado por 2 crianças, prendia-se com uma heterogeneidade e uma relação entre ensinar e aprender, pois “*ensinar é a melhor forma de aprender*” (Niza, S., 2007: 130). Assim, enquanto a criança mais velha ensinava, a outra tinha a possibilidade de perceber os seus conhecimentos e de adquirir novas experiências de interação. Tendo em atenção que havia crianças com diferentes níveis de desenvolvimento foi nosso objetivo que trabalhassem a pares ou pequenos grupos para que se apoiassem na resolução de problemas ou nas dificuldades encontradas “*através de processos de cooperação e de entreajuda (todos ensinam e aprendem)*” (Niza, 1998, p. 141).

Numa situação observada, a criança mais nova (4a) referiu “*quero fazer os números, mas não sei*”. Neste momento perguntámos-lhe se ainda não tinha escrito números e ela referiu que não. Desta forma verificámos que era pouco estimulada para elaborar letras e números. A criança estava interessada em escrever, então elaborámos os números numa folha e ela copiou. Enquanto, escrevia pedia auxílio ao profissional para escrever alguns números que não conseguia. A reação enquanto profissional passou por desenhar novamente o número, o que também não resultou. Desta forma, tentámos solucionar o seu pedido, após várias tentativas de incentivo sem êxito pegámos na mão dela e realizámos pequenos movimentos para que percebesse uma das formas de desenhar o número, deixando que ela realizasse primeiro os movimentos para seguir o seu raciocínio. Estas foram as únicas soluções encontradas no momento e que resultaram.

● Domínio da Matemática

“*As crianças vão espontaneamente construindo noções matemáticas a partir das vivências do dia-a-dia. O papel da matemática na estruturação do pensamento, as suas funções na vida corrente e a sua importância para aprendizagens futuras... ”* (ME-DEB, 1997:73).

Suportadas na Lei de Bases do Sistema Educativo, consideramos que as crianças no período Pré-escolar devem contactar privilegiadamente com a Matemática, para

coexistir uma relação positiva de adesão e interesse pelos conteúdos matemáticos. Em Portugal, o S.E. realça a importância da Matemática, pelas imensas operações que desenvolvem o pensamento, as capacidades mentais, a contagem, entre outras que contribuem para o desenvolvimento, a níveis cognitivo, social, afetivo e cultural (www.intermeio.ufms.br/revistas/14/14artigo02.pdf).

Baroody (citado por Spodek, B. 2010:333), afirma que a matemática tem vindo a constituir-se uma preocupação, pois existe cada vez mais iliteracia. A matemática deve estar incluída na educação durante os primeiros anos de vida, pois favorecerá o currículo das crianças ao longo da vida. Afirma que devem aprender conteúdos matemáticos, envolver-se nos processos matemáticos, resolver problemas, raciocinar, classificar objetos, entre outros. Assim, as crianças vêm a matemática como uma ferramenta que elas podem construir, controlar e moldar para as ajudar a resolver os problemas.

O educador deve perceber as potencialidades da Matemática e das crianças e proporcionar atividades que favoreçam o desenvolvimento das mesmas e prepará-las para pensar por si próprias para que, compreendam os processos matemáticos, que os usem e consigam utilizar de forma construtiva noutras situações. “*Tudo se orienta no sentido de capacitar o futuro educador tendo em vista a rentabilização das potencialidades dos conceitos matemáticos na promoção das capacidades da criança*” (www.intermeio.ufms.br/revistas/14/14artigo02.pdf).

Na sala ocorreram diversas situações que foram ao encontro deste domínio, nomeadamente com atividades do quotidiano, como a marcação de presenças, a exploração de ovos da Páscoa, entre outras. (**Anexo 37**)

Algumas crianças já tinham interiorizado a noção de número, noções espaciais, noções de seriação, ordenação e classificação consoante alguns critérios estabelecidos no momento. Durante a intervenção observou-se, que uma das crianças não conseguia contar. Durante a contagem, observava os objetos, colocava e passava o dedo pelos mesmos e não referia qualquer número. Neste momento, encontrava-se apenas a formanda com o pequeno grupo e sentimos alguma dificuldade na resolução da situação. Então, dividiram-se os objetos, colocando-os numa parte da mesa e a criança enquanto colocava cada um próximo de si, o grupo ajudava-a a contar para ela perceber a relação numérica. Enquanto contávamos era estabelecida uma relação entre os objetos

contados e aquele que se juntava ao conjunto, por exemplo, “*um lápis azul com mais outro azul ficam dois*”. Ao longo da formação nunca tinha surgido uma experiência idêntica, por isso, com base no repertório de conhecimentos anteriormente adquiridos colocámos as aprendizagens e pensamos que esta era uma solução possível. A colocação de um objeto estabelecia uma relação de mais um de maneira a fazer com que percebesse que quando juntamos mais um elemento aumentava o conjunto estruturando o pensamento. A partir, da estimulação para a contagem, com um trabalho bastante direcionado para esta temática e com uma recorrência ao matemático Gelman, propusemos atividades como, a correspondência termo a termo, coleções testemunho, classificação de objetos, gráficos (pictogramas), entre outras. (**Anexo 38**)

Para uma maior compreensão do sentido de número propusemos a elaboração de um colar de contas, que foi bastante explorado para a contagem. As mais velhas conseguiam relacionar a adição e subtração, na realização dos jogos, nomeadamente dos ovos utilizaram a linguagem “mais”, “menos” e “igual” para identificar conjuntos.

Associavam e identificavam as formas e alguns sólidos geométricos, referiam as suas características (número de lados) e as dimensões. Também aprenderam a interpretar e a reconhecer pictogramas para a escolha da prenda para o dia da mãe. Este contacto com gráficos em relação a situações do quotidiano transmitiu conhecimentos novos e algumas crianças tentaram reproduzir os seus próprios pictogramas.

“numa reunião de grupo referiu o que gostava de elaborar para oferecer à mãe. O adulto nesta situação teve um papel preponderante para estimular o pensamento das crianças, pois referiam o que queriam realizar e o adulto perguntava como queriam elaborar a prenda. Assim, surgiram ideias interessantes (...) Para a análise dos dados construiu-se um pictograma e o grupo observou-os através do novo instrumento, um gráfico. Com esta atividade aprendeu a ler os dados referentes às prendas que desejariam realizar. Os dados recolhidos com maior predominância eram uma flor.”
(C.F.)

• Área do Conhecimento do Mundo

Esta área “enraíza a curiosidade natural e o desejo de saber e compreender o porquê das coisas”. “A sensibilização às ciências parte dos interesses das crianças que o educador alarga e contextualiza, fomentando a curiosidade e o desejo de saber mais. Interrogar-se sobre a realidade, colocar problemas e procurar as suas soluções constitui a base do método científico.” (ME-DEB, 1997:73).

Ao longo da prática intencionalizou-se esta área, pois esta continha poucos materiais, não suscitando o interesse das crianças. Em conjunto pensámos em colocar

mais materiais e agregar a área da matemática. Desta forma, o grupo foi estimulado para a importância do conhecimento do mundo e da matemática e para as potencialidades que esta área oferece para o seu desenvolvimento.

O grupo entendia e coordenava noções espaciais relativas como dentro/fora, frente/atrás, sendo que algumas crianças não associavam tão bem a lateralidade. Associavam momentos através do calendário, sendo que os dias da semana e os meses provocam alguma confusão. Assim, foi necessária a elaboração de mais uma tarefa para o quadro das tarefas, “*o calendário*”. Cada semana, uma criança ficava responsável pelo preenchimento do mesmo. (**Anexo 39**)

O grupo associava e conhecia os sentidos, nomeadamente conseguia diferenciar os mesmos tendo em conta materiais, como, por exemplo nos momentos de culinária. Esta atividade era realizada em pequenos grupos no espaço da modelagem, pois na sala as crianças não tinham nenhuma área específica para a mesma. Inicialmente as crianças tinham acesso a materiais que o profissional levava, por isso algumas do pequeno grupo tinham de esperar para poder executar a tarefa. Depois, percebemos que, todas estavam ansiosas por realizar a atividade e perguntavam “*quando sou eu a fazer?*”. Assim, percebemos que as atividades de culinária devem ser realizadas em pequenos grupos e cada criança deve ter um recipiente individual para mexer à sua vontade. Desta forma, a massa deve ser elaborada pelas crianças num recipiente grande onde se colocavam os ingredientes e depois o profissional dividia a mesma pelos membros do grupo. Esta forma de responder ao grupo foi a escolhida, mas cada criança podia ter os seus ingredientes e coloca-los diretamente no seu recipiente e no final juntar a massa num recipiente único. As duas opções são plausíveis sendo que o educador deve escolher em conjunto com o grupo a melhor opção tendo em conta mesmo. Uma sala que contenha uma área de cultura alimentar com acessórios indispensáveis facilita a execução de atividades e as crianças adquirem experiências muito importantes ao nível da alimentação, que constitui um tema cada vez mais pertinente na sociedade, como, por exemplo a percepção da obesidade infantil. (**Anexo 40**)

Com a intervenção, as crianças mais velhas perceberam as características essenciais para a vida de uma planta e as fases de crescimento, através das experiências realizadas (plantação de espinafres e de feijões). Também conseguiam mencionar o processo de germinação de uma semente, as partes das plantas. Estas experiências

constituíam um grande interesse, pois gostavam de observar, de regar e ilustrar o crescimento das mesmas, pois foi acrescentado ao quadro das tarefas “*Regar as plantas*”. (**Anexos 41 e 42**)

Percebemos que o grupo identificava diferenças e semelhanças entre os diferentes tempos, evidenciando que os castelos, entre outros viveram a realidade e que os dragões correspondem à fantasia aos contos de fadas. Também percebiam e identificavam as necessidades básicas do ser humano, evidenciando algumas. A partir da representação de um dia de Idade Média em relação à higiene, percebeu-se que o grupo alterou comportamentos. Anteriormente, após a utilização da casa de banho, as crianças muitas vezes não lavavam as mãos. Depois desta representação e do diálogo mantido perceberam a importância desse ato.

Durante a prática o grupo aprendeu que, o computador também pode ser utilizado para escrever textos através do processador de texto, logo é importante que o educador evidencie a exploração e a descoberta de novas potencialidades da introdução às TIC (ME-DEB.1997:83).

3. Organização dos Grupos

As atividades desenvolvem-se num contexto de constantes interações sociais e de relações entre crianças e adultos e entre crianças e crianças. As relações que os profissionais estabelecem com as crianças facilitam as interações ocorridas em grupo.

A organização do grupo é influenciada por alguns fatores como, as características e o número de crianças no seio do grupo, a diversidade de idades e a predominância do sexo de cada uma (ME-DEB. 1997: 35).

É fundamental realçar que a interação entre crianças em diferentes momentos é fundamental para o desenvolvimento e a construção de saberes. Desta forma, considerámos importante envolver as crianças num trabalho cooperado. Como os grupos eram heterogéneos e com vários níveis de desenvolvimento, criámos momentos em grupo para que se apoiassem na resolução de problemas tendo em conta as suas opiniões ou as dificuldades encontradas percebendo a importância da cooperação e entreajuda. O tempo em grande grupo proporciona a interação, a cooperação, a autonomia, a relação com os outros, aprendizagens conjuntas, a entreajuda, a

participação, a escuta por parte do outro e apoiar as crianças sustentando as suas aprendizagens e desenvolvimento. “*O educador alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras.*” (ME-DEB. 1997: 36).

A atitude do educador perante a organização do grupo é fundamental, pois o mesmo para além de ser organizado em pares, em pequenos grupos, grande grupo também é imprescindível que se relacione individualmente com cada criança. Na sala de Berçário tivemos oportunidade de contactar com um processo de adaptação, onde foi necessária uma interação e relação individual entre o profissional e a criança. É de facto importante que exista um balanço equilibrado entre os vários momentos, pois ambos proporcionam aprendizagens essenciais.

Os grupos foram organizados de acordo com a conformidade das atividades e o que elas representavam. Assim, considerámos importante organizar o grupo de forma equilibrada, com a realização de atividades em grande grupo, como o acolhimento, momentos a pares, como na pintura ou jogos de mesa e individualmente, como nas massagens ou na reprodução de ilustrações. A organização prendia-se sempre com o maior ou menor grau de necessidade de apoio e assistência por parte do adulto.

No Berçário eram predominantemente visíveis os tempos individuais e a pares, pois nesta faixa etária as crianças necessitam de um maior apoio do profissional e de estimulação a todos os níveis para permitir um bom desenvolvimento. Os momentos em pequeno e grande grupo também foram valorizados, pois houve uma grande necessidade de fomentar a interação e a relação com o outro. É muito importante que o educador apoie as crianças de forma ativa estabelecendo comunicação e interação do tipo dar e receber.

Na sala de J.I, os momentos de grande grupo ocorreram com maior frequência, estimulando a partilha de saberes e conhecimentos, a interação, a aceitação do outro, proporcionando a relação social e uma maior comunicação.

Os momentos de pequeno grupo foram visíveis, nomeadamente, ao longo da realização do projeto, permitindo assim que as crianças se respeitassem mutuamente, partilhassem interesses e ações de maneira a existir cooperação.

Para uma melhor organização e participação do grupo da sala de J.I introduzimos e intencionalizámos alguns instrumentos, como o quadro de presenças, o quadro de tarefas, o mapa de tarefas, o D.T e as regras da sala. É fundamental realçar que, a participação de cada sujeito no processo educativo constitui-se essencial, como, por exemplo na decisão comum de regras coletivas indispensáveis para a vida social, nomeadamente para o bem-estar. Assim, o registo das regras de funcionamento da sala deve ser elaborado conjuntamente com crianças. Na reunião de grupo devem ser frisadas pelas crianças e negociadas em grupo com o educador. Consideramos importante que sejam as crianças a redigir as próprias regras numa cartolina e podendo elaborar um desenho para cada regra.

Capítulo III - Conceção da Ação Educativa: a Importância dos Processos Investigativos na PES

O desenvolvimento da conceção da ação educativa na PES baseia-se na utilização de modelos de recolha e análise de dados com o objetivo de aprofundar algumas dimensões nos contextos educativos onde fundamentámos a nossa prática, nomeadamente na qualidade do espaço e da aprendizagem.

Na educação é fundamental que os profissionais questionem as suas opções metodológicas e práticas, por isso, é essencial que exista uma observação, reflexão, avaliação e pesquisa. Sendo as nossas práticas educativas suscetíveis de reflexão e toda a reflexão passível de melhorar a prática, foi esta uma grande preocupação que levou a nossa ação educativa através de processos educativos.

“(...) investigação é um questionamento sistemático, planeado e crítico, sujeito a apreciação crítica pública; como questionamento que é, tem as suas raízes na curiosidade e no desejo de compreender, mas trata-se de uma curiosidade estável, na medida em que é sustentada por um dada estratégia” (Rudduck & Hopkings. 1985).

Os processos de investigação constituem uma base bastante importante para a prática, o educador deve sustentar o seu trabalho através dos mesmos para suportar a sua ação, para planear, observar e refletir concretamente sobre a sua prática pedagógica. Concordamos com Trilla (2003) quando refere “*a Investigação-acção é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da ação*”, nesta linha orientadora foi com o objetivo de perceber a importância da nossa prática com base nos processos educativos, com vista a melhorar a ação. Através da investigação e análise da ação o profissional melhora e radica a prática. Assim, concluímos que, a dimensão investigativa deve suportar a ação para melhorar a qualidade da sua prática. Contudo, devemos assumir valores e atitudes e estabelecer uma congruência entre a teoria e a prática, que esta por sua vez potencie e regule a sua intervenção pedagógica por isso, defendemos que os processos investigativos são necessários para a autorregulação e autoformação do profissional.

1. Organização do Espaço e Materiais

A palavra “Espaço” constitui diversas conceções. Alguns pedagogos estudaram esta definição e o seu sentido. Zabalza designou o conceito como uma “*Extensão indefinida, meio sem limites, que contém todas as extensões finitas. Parte dessa extensão que ocupa cada corpo*”. Desta forma, esta definição pressupõe uma ideia de espaço como uma extensão “física”, ligada a objetos e seres, que ocupam o mesmo com uma extensão indefinida (Zabalza, M. 1998: 230).

Cano e Liedó (1990) afirmaram que o conceito de “espaço” tem uma grande amplitude, abrange o meio físico e engloba as interações que ocorrem no local. Assim, o “espaço” é definido pela organização e a disposição do material, a localização, a forma, a qualidade do material e pelas interações e o tipo de relação entre as pessoas, com os objetos e os papéis de cada ser humano (citado por Zabalza, M. 1998: 233).

Para as crianças a noção de “espaço” é considerada por aquilo que o adulto designa por um espaço equipado, tudo o que o compõe (móveis...). (citado por Zabalza, M. 1998: 231).

A organização do espaço e dos materiais reveste-se de grande importância e interfere diretamente na forma como as crianças aprendem e se desenvolvem e deverá ser objeto de intensa reflexão por parte do educador. Deve ser organizado de forma a permitir a escolha de diversas atividades e experiências, estando estruturado tendo em conta algumas questões básicas bastante importantes que permitem uma reflexão sobre a disposição do mesmo, tais como, o que é o espaço, como deve ser organizado, as funções do espaço, o modo como as crianças o utilizam, como interagem. Em relação às funções do espaço, o profissional deve refletir se proporciona prazer, brincadeira, se é estimulante de desenvolvimento, de aprendizagem, de interação, de comunicação, de apoio, de trabalho em relação às necessidades dos intervenientes que se encontram no meio e se constitui um espaço de vida e esteticamente agradável (Post, J., Hohmann, M., 2007: 100).

O espaço deve permitir diferentes tipos de interação e proporcionar diversas atividades acompanhadas de aprendizagens. Por isso, a melhor forma de familiarizar as crianças com o trabalho da sala, é proporcionar-lhes uma participação no processo de organização que vai sendo realizada, tendo em conta as suas características e o meio que

as rodeia. Assim, a participação cooperada permite a organização do espaço, mas também a organização do próprio grupo que se encontra na sala.

Normalmente, o educador adequa um Modelo Pedagógico, que pressupõe estratégias para a estrutura organizacional do espaço, no MEM, é fundamental a criação de um espaço nítido com uma divisão clara do mesmo através de áreas organizadas (Niza, S., 2007: 133).

“(...) valorizamos o espaço pelo seu poder para organizar e promover relações agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, criar um ambiente atractivo, providenciar mudanças, promover escolhas e actividades e pelo seu potencial para desenvolver todos os tipos de aprendizagens cognitiva, social e afectiva. O ambiente deve actuar como uma espécie de aquário que reflecte as ideias, atitudes e culturas das pessoas que nelas vivem.” (citado por Zabalza, M. 1998:40).

Durante a prática considerámos que a organização do espaço e dos materiais deve encontrar-se disposta em função das crianças, existindo no contexto educativo um ambiente facilitador de aprendizagens e interações. É importante criar um ambiente, que suscite o interesse e prazer não só para as criança mas também para os adultos.

“O contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem (...). Esta organização diz respeito às condições de interacção entre os diferentes intervenientes (...) e à gestão de recursos humanos e materiais que implica a prospecção de meios para melhorar as funções educativas da instituição” (ME-DEB 1997: 31).

Consideramos que, o trabalho deve ser baseado nalguns objetivos que seguimos:

“Organizar o espaço educativo em função das crianças, dos interesses e necessidades; Organizar um espaço seguro, acolhedor, alegre, confortável e funcional; Permitir o contacto com materiais diversos e adequados ao grupo; Colocar ao dispor de cada criança materiais que o ajudem a escolher e a decidir; Criar um espaço onde as crianças se possam movimentar autonomamente” (**C.F.**)

1.1-Sala de Creche

A sala é caracterizada por um espaço amplo e arejado, tem aquecimento através de ar condicionado, o sistema elétrico está protegido, tem janelas e dispõe de luz natural adequada, é um espaço seguro com materiais de qualidade, equipamentos flexíveis sem arestas agressivas, que apoiam uma abordagem sensório-motora e a aprendizagem, estando de acordo com as normas de segurança. O acesso para o exterior não é muito acessível, visto que será necessário percorrer um corredor. Este facto, prende-se com a logística da instituição, pois foi a última sala a ser disponibilizada para valência de

creche, mas é aquela que reúne melhores condições de estruturas e equipamentos. Tendo em conta a intervenção, a sala engloba um espaço de qualidade, seguindo as linhas orientadoras de Post e Hohmann, o espaço tem de ter luminosidade natural ou artificial, sistema de aquecimento, ventilação, insonoridade e isolamento térmico, acabamentos lisos, antiderrapantes e laváveis, sistema elétrico protegido e fácil acesso para o exterior e para as outras salas (Post, J., Hohmann, M., 2007: 102).

Os espaços são muito importantes, por isso, quando os educadores criam determinados espaços, têm como objectivos refletir e encorajar a mobilidade crescente e promover o interesse pelo mundo, fazendo com que as crianças adquiram novas aprendizagens, sendo elas próprias capazes de realizar aquilo a que se propõem, desenvolvendo capacidades cognitivas. Consideramos que a organização do espaço constitui o suporte da ação educativa e estimula a estruturação do pensamento do bebé. Por isso, a participação do grupo na arrumação da sala, favorece a estruturação mental e associam os locais dos materiais. Esta arrumação deve ser apoiada diretamente pelo adulto numa primeira fase para que, através do lúdico consiga ajudar o grupo a perceber a importância de um espaço organizado e arrumado, depois da sua utilização, estimulando-o para o momento de arrumar.

A sala estava dividida essencialmente em cinco áreas: (**Anexo 43**)

A área de Refeições apoia a alimentação das crianças, a exploração de alimentos, a socialização e a autonomia perante a alimentação, onde encontramos uma diversidade de materiais associados à mesma. No momento das refeições a família por vezes podia estar presente para ajudar a saciar a necessidade básica da criança, este princípio foi muito importante pois colaborámos num lanche conjunto com os pais no Dia do Pai.

Dormir é uma atividade essencial e natural para as crianças. Cada uma tem necessidades fisiológicas diferentes, sendo que os momentos de sono variam de criança para criança. Na Área de Descanso pudemos verificar um espaço para as crianças dormirem ao longo do dia, consoante a sua necessidade, onde ajudávamos as mesmas a adormecerem proporcionando momentos seguros e acolhedores. Nesta área encontravam-se os seguintes materiais, espreguiçadeiras, cobertores; móveis e brinquedos.

As crianças, para além desta área na sala, no momento da sesta dormiam no dormitório. Este espaço encontrava-se no exterior da sala, sendo uma sala própria para este momento. Neste momento o grupo partilhava o dormitório com as crianças de Creche. Este espaço normalmente encontrava-se escuro, pois era utilizado apenas para esta função. As crianças encontravam-se neste espaço para dormirem a sesta.

Cada criança tinha a sua própria cama e os seus materiais, que eram todos os dias colocados para se sentir confortável durante o momento de repouso. Em cima de cada cama encontrava-se na parede um urso de papel com a fotografia da criança, encontrando-se assim identificadas.

A Área de Higiene deve ser convidativa para que as crianças sintam vontade de se encontrar enquanto o adulto lhe proporciona o momento de higiene. Este espaço deve ser fácil de usar e limpar, deve estar localizado junto de um lavatório e longe das áreas de preparação das refeições. Esta área era muito apelativa, decorada, ou seja, convidava as crianças a deslocarem-se até à mesma. Este espaço era utilizado quando existia a necessidade de vestir, despir, mudar, limpar ou brincar com a criança individualmente. Os materiais que constituíam a área eram, o muda fraldas, lavatório, grelhas de informação sobre a higiene das crianças; móvel para guardar os pertences de cada criança, recipiente próprio para fraldas, luvas descartáveis, caixa de primeiros socorros e cestos individuais com fraldas descartáveis, toalhetes de limpeza, toalha, fralda de pano e pomada. Os materiais das crianças encontravam-se no interior de um cesto que estava etiquetado com a fotografia.

A Área de Atividades deve conter materiais interessantes que atraíam a curiosidade e encorajem a interação das crianças com os materiais e o adulto. As crianças nesta área encontravam uma variedade de materiais diversos como, livros, uma variedade de brinquedos, bolas, móbis, espelho, leitor de cd, cd's; canetas, folhas brancas, trabalhos, materiais de encaixe, caixa com tecidos e bonecos.

Esta área proporcionou às crianças um leque muito variado de situações que lhes possibilitou a interação, a comunicação verbal e não verbal, a capacidade de expressão, de jogarem, apropriarem situações sociais, de mimarem, dramatizarem situações. As crianças também dançaram enquanto ouviam música. Também podiam desenhar e explorar novas sensações. O adorava brincar nesta área, pois a mesma é propícia à interação, cooperação, socialização, pois tinha oportunidade de brincar. Esta área para

além de proporcionar a brincadeira, também favorecia conteúdos matemáticos e era indispensável para a realização de novas aprendizagens que favoreciam o desenvolvimento, potenciavam a criatividade, o respeito pelo outro, a interação, a entreajuda, ou seja, uma fonte inesgotável de prazer e alegria.

A Área das Almofadas era idêntica à referida anteriormente, pois as crianças transportavam os objetos para cima do tapete e das almofadas para estarem mais comodas. Este espaço é essencialmente destinado às crianças que ainda não se deslocam, pois é um local seguro e atraente com materiais que proporcionam as primeiras experiências. Gostavam bastante de se deitar, ouvir histórias e de brincar em cima do tapete com as almofadas. Também podem ver fotografias e trabalhos. Esta área era constituída por almofadas, tapete, fotografias, imagens, baloiço, bola grande, vai e vem, triciclo e móbis.

Ainda existiam dois espaços de exposição de criações das crianças. Na entrada da sala existia uma zona de fácil acesso para as famílias, onde estavam afixadas informações relativas à instituição e os cadernos de registo. O outro espaço é o placar que se destinava à exposição de trabalhos.

Com esta experiência pudemos constatar que uma sala de Berçário normalmente contém apenas estas áreas que dão resposta aos momentos das rotinas e uma área de interesse contendo todos os materiais que permitam um bom desenvolvimento do grupo. Também verificámos que o espaço estava organizado em função das crianças, sendo que podia existir uma maior diversidade de materiais que favorecessem a aquisição da marcha e de movimento como plataformas para as crianças subirem ou escorregarem, sendo extremamente importante realçar a dimensão investigativa.

“A organização e a utilização do espaço são expressões das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planejar e fundamentar as razões dessa organização” (ME-DEB, 1997: 37).

1.1.1- ITERS

Com base na observação e análise dos espaços foi fundamental elaborar uma avaliação sustentada, pois verificámos que a qualidade do mesmo devia ser melhorado.

Com base na escala da ITERS, compreendemos o sentido e a pertinência do desenvolvimento da dimensão investigativa.

Depois de observarmos e analisarmos a tabela concordámos com as descrições de Harms, Cryer e Clifford para um espaço de qualidade. Esta escala americana avalia a qualidade do ambiente educativo, nas salas de creche, dos 0 aos 30m, com vista a apoiar as instituições na avaliação da qualidade do programa, a melhorar o espaço, a qualidade do modelo implementado na sala, promove a autonomia e o bem-estar das crianças, a potenciar as relações com as famílias e a promoção da profissionalidade do Staff. Está dividida em 7 categorias com um total de 35 itens (Harms, T., et al.1990:1).

Contudo suportámos o nosso trabalho com base na escala para avaliar o contexto educativo do Berçário, com o intuito de realizarmos algumas alterações, como, por exemplo, facilitar o uso de materiais que não estavam ao alcance das crianças e neste momento eram utilizados com maior frequência.

A investigação foi realizada no terreno, através de várias observações, que permitiram o preenchimento simultâneo da tabela, tal como recomendam os fundadores no manual. Cada item, na escala tem uma classificação de acordo com os indicadores apresentados na grelha, 1; 3; 5; e 7.

No processo de utilização da ITERS, analisámos a escala na sua totalidade para suportar e melhorar a nossa prática, tendo em conta alguns itens descritos a seguir.

A análise de resultados baseou-se a partir nas observações e dos princípios da escala. Procedeu-se depois ao tratamento de dados. Os resultados foram positivos, tendo sido identificados aspectos a melhorar na nossa prática em relação à qualidade do ambiente educativo.

Depois de analisar a nossa experiência profissional concluímos que a investigação foi muito importante, pois a utilização da tabela permitiu-nos verificar a qualidade do espaço.

Em relação ao item *Mobiliário*, deviam existir escadas permitisse à criança dirigir-se autonomamente para a muda das fraldas. Infelizmente, não foi possível introduzir este equipamento e quando tentámos implementar as escadas (com o material existente na instituição), com vista a facilitar o acesso ao fraldário o resultado obtido não foi o desejado, pois as crianças ao subirem, e como não estavam habituadas,

desequilibravam-se. Contudo o educador estava sempre presente para as auxiliar. Para manter a segurança pensámos que a solução encontrada seguia a linha orientadora da ITERS, sendo que as cadeiras não mantinham a segurança das crianças.

Em relação ao item *Mobilias Usadas nas Atividades de Aprendizagem*, as prateleiras eram consistentes e seguras. Os brinquedos encontravam-se em móveis adequados ao tamanho das crianças e estavam dispostos de forma organizada para que consigam identificar facilmente os mesmos. Para o bem-estar, os objetos menos seguros encontravam-se nas prateleiras fora do seu alcance e em móveis fechados.

Em relação ao *Mobiliário para Relaxamento e Conforto*, as descrições da escala encontravam-se bem visíveis na sala. Existia um espaço de conforto designado por área do tapete, que continha materiais disponíveis e seguros para o grupo.

No item *Arranjo da Sala*, os trabalhos e a fotografias passaram a ser expostos no placar. Estas imagens estavam protegidas com plástico para que pudessem manuseá-las. Isto repetia-se sempre que i grupo executava trabalhos novos, ficando assim a sala colorida.

Em relação ao item *Livros e Figuras*, podemos referir que, os livros não se encontravam acessíveis às crianças. É importante realçar que após a investigação, colocámo-los ao seu alcance. Existiam livros suficientes, eram várias vezes explorados pelas crianças e tivemos a oportunidade de ler várias histórias.

No item *Blocos* estava evidenciada uma variedade de materiais que podiam encontrar-se mais ao alcance das crianças nomeadamente os legos e os materiais de encaixe. Após a investigação é importante realçar que passaram a utilizar os materiais com maior frequência porque foram colocados ao seu acesso.

Com esta experiência investigativa, percebemos que ao investigar sua ação educativa, o educador, recorrendo a processos investigacionais que se encontram ao seu dispor, pode melhorar a sua prática pedagógica e o ambiente educativo. É importante realçar que consideramos que a investigação potencia e dá impulso ao percurso de desenvolvimento profissional.

1.2-Sala de Jardim de Infância

A sala divide-se em dois espaços de atividades, divididos em 9 áreas: (**Anexo 44**) Na Área das Almofadas encontramos Almofadas, o Calendário, a Lista de Nomes das Crianças, o Mapa das Presenças, o Quadro de Atividades, a Televisão e o Diário de Turma. Esta área era bastante utilizada, para o acolhimento, reuniões em conselho, leitura de histórias, ver filmes, fazer comunicações, sendo o espaço destinado à partilha de saberes.

A Área das Ciências e da Matemática foi intencionalizada, pois o grupo sentiu necessidade de colocar uma maior diversidade de materiais do seu interesse. Os materiais foram escolhidos pelo grupo e após a sua elaboração suscitarão o interesse do grupo aumentando a preferência por esta área. Assim, podiam encontrar 1 Globo, 2 Microscópios, Pinças e Tinas. Depois, da avaliação dos materiais conseguiu-se adquirir Sólidos e Figuras Geométricas, Regador, Plantas, Vasos, Boiões para Experiências, Algodão, Experiências, Registos de Experiências, Registos de Gráficos e Imagens de números, Conjuntos, de Animais e Plantas.

Na Área dos Jogos de Mesa, as crianças desenvolvem o raciocínio lógico matemático. Gostavam de realizar jogos a pares, este facto possibilitou que adquirissem e interiorizassem regras sociais resultantes das interações que estabeleciam e podiam desenvolver o sentido do número, realizar contagens e classificação de objetos e construções de relações numéricas.

Os jogos encontravam-se ao alcance das crianças e dispostos numa estante. Podiam encontrar, jogos de enfiamentos, jogos de encaixe, blocos lógicos, puzzles, dominó, jogos de palavras e imagens, jogos de esponja, madeira e plástico.

Na Área da Informática encontrava-se 1 mesa, cadeiras, jogos, 1 rato, 1 teclado, 1 leitor de cd's, e cd's. Este espaço era utilizado maioritariamente para a realização de jogos e de atividades, sendo que a nossa intervenção foi direcionada para uma maior exploração do computador e de uma exploração mais ampla, como, por exemplo, a utilização do processador de texto para a elaboração das novidades, entre outras. Consideramos importante que as TIC devem ser exploradas na sala de J.I.

A Área das Expressões era um espaço amplo, onde se encontravam diversos materiais para exploração e para a realização de atividades plásticas, que estimulavam a

livre expressão, a imaginação e criatividade. Nesta área as crianças podiam desenhar, pintar, modelar, picotar, recortar, colar, entre outras explorações.

As crianças encontravam nesta área diversos materiais, tintas, pincéis, massa de cores, aventais de pintura, colas, tecidos, botões, tesouras, afias, borrachas, canetas, lápis de cor, esferográficas, leitor de cd, ecopontos, cadeiras, 1 cavalete e mesas.

A Área da Casinha era bastante ampla, estava bastante bem apetrechada de materiais apelativos, o que oferecia diferentes possibilidades de fazer de conta, como, por exemplo, bonecos de vários materiais, 1 tábua de passar a ferro, 1 ferro, mobiliário e equipamento adequado ao tamanho das crianças (cama, entre outros). A estimulação nesta área por vezes era condicionada devido à especificada do espaço.

A Área das Construções favorecia a socialização e a cooperação, proporcionava e dava continuidade ao jogo simbólico, construções e reconstruções imaginárias.

A Área da Garagem também proporcionava a representação do faz de conta, de imitação de situações do real, proporcionando importantes. Nesta área constam carros de diversos tamanhos, 1 pista desenhada e bonecos de plástico.

A Área da Escolinha era promotora de saberes relacionados com a linguagem, permite o contacto com a escrita que é sobretudo proporcionado às crianças através dos livros que suscitavam o desejo de aprender a ler. Nesta área podiam encontrar: tapete, almofadas, máquina de escrever; computador, livros com diversos conteúdos, revistas, fantoches, coleções testemunho, números e conjuntos em cartões, quadro de ardósia e giz.

A Área de higiene é o espaço reservado à satisfação de necessidades fisiológicas. Esta encontrava-se a seguir à área de pintura e as crianças podiam usufruir de materiais de higiene.

1.2.1- Perfil de Utilização de Uso do MEM

O Perfil de Utilização de Uso do MEM é um instrumento que consideramos ser essencial para uma boa prática, por isso o profissional deve investigar através do mesmo a sua prática pedagógica com vista a melhor a sua ação.

Este instrumento avalia a prática do modelo nas salas de J.I e o desenvolvimento do currículo. Avalia a utilização da implementação do MEM, mas também oferece sugestões para uma boa implementação do mesmo. É constituído por 1 grelha com 6 categorias que englobam os princípios de utilização do MEM, nomeadamente os espaços. A grelha é constituída por várias componentes onde engloba seis itens com pontos, que correspondem aos princípios do MEM, onde se destaca a caracterização de alguns espaços. Está subdividida em itens, cada um está estruturado por tópicos que contêm indicadores e foi preenchida através de três recolhas com o objetivo de avaliar a nossa prática durante a implementação do MEM na sala e servir como meio de autoformação e reflexão sobre a ação e perceber se conseguíamos defender e assumir o nosso trabalho tendo em conta o mesmo. Como referimos anteriormente reforça-se a ideia de que a investigação constitui um método bastante importante para evoluir na prática.

Sendo a dimensão investigativa importante e essencial para uma boa prática, depois da análise de dados percebemos que podíamos melhorar, a realização de atividades na Área *das Ciências e da Matemática*. Assim, foram planeadas ações na área, inclusive a colocação de novos materiais estimulantes e algumas atividades de estimulação. O tempo de intervenção não permitiu um trabalho aprofundado da nossa parte, mas o grupo passou a procurar e a permanecer na área com o interesse de aprender mais sobre os materiais que se encontravam. Por outro lado, podíamos ter estimulado a área com materiais que se encontravam com base nalguns pressupostos sem dialogar com as crianças, mas esta prática podia não despertar interesse nem motivação para a escolha da área.

No item *Cenário Educativo*, consideramos importante a utilização com maior frequência da área da escolinha (*biblioteca*), da *escrita*, da *dramatização* e das *ciências*. No grupo não observámos qualquer constrangimento quando ocorria a palavra *escola*, pois eram as crianças que referiam “*vou para a escola!*”.

2. Organização do Tempo

A organização do tempo constitui uma rotina educativa, que é planeada pelo educador e deve ser conhecida pelas crianças para que saibam o que podem fazer nos diversos momentos e perceber a sequência diária.

A distribuição do tempo educativo nas salas era contemplada de modo flexível, com momentos que se repetiam com uma certa periodicidade dando origem às seguintes rotinas diárias:

| Momento da Rotina | Duração |
|------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| Entrada | 07H45 – 09H30 |
| Atividades de estimulação Psico-motora (Áreas de Conteúdo) | 09H30 – 11H00 |
| Almoço | 11H00 – 12H15 |
| Higiene | 12H15 – 12H30 |
| Sesta | 12H30 – 14H45 |
| Higiene | 14H45 – 15H00 |
| Lanche | 15H00 – 16H00 |
| Higiene | 16H00 – 16H30 |
| Atividades de exploração e descoberta (Saída) | 16H30 – 18H00 |
| Prolongamento de horário (as crianças ficam todas na sala de J.I) | 18H – 19H00 |

Tabela nº 3

Rotina Diária da Sala de Berçário

| | |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 08H00/09H30 | Período de recepção das crianças |
| 09H30/09H50 | <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento e reunião do grupo • Planificação das actividades diárias |
| 09H50/10H10 | Expressão Motora e/ou Dramática |
| 10H10/10H50 | Actividades projectadas para o dia de trabalho nas diversas áreas |
| 10H50/11H05 | Arrumação da sala |
| 11H05/11H25 | Actividades de Expressão e Comunicação: linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da matemática, expressão musical |
| 11H25/11H30 | Higiene |
| 11H30/12H15 | Almoço |
| 12H15/12H30 | Higiene |
| 12H30/13H00 | <ul style="list-style-type: none"> • Distribuição de tarefas ao grupo de 5 anos • Preparação do momento de repouso (sesta) para os 3 e 4 anos |
| 13H00/15H00 | <ul style="list-style-type: none"> • Actividades específicas para os 5 anos • Momento de repouso • Jogos de Mesa e Desenho para as crianças que terminem a sesta |
| 15H00/15H10 | Higiene |
| 15H10/15H45 | Lanche |
| 15H45/16H15 | Actividades de Expressão e Comunicação: linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da matemática, expressão musical |
| 16H15/17H00 | Actividades projectadas para o dia de trabalho nas diversas áreas |
| 17H00/18H00 | <ul style="list-style-type: none"> • Arrumação da sala • Biblioteca • Projecção de CD's e DVD's • Jogos |

Tabela n.º 4

Rotina Diária da Sala de J.I

Com base nas tabelas verificámos que o período da manhã era reservado para atividades mais dinamizadas pelo educador e dávamos início à componente letiva às 09.30h/10.00h. Este momento iniciava-se com o acolhimento, na área das almofadas, com conversas que abordavam o que íamos realizar, sobre assuntos do interesse do grupo, de informação de atividades, onde eram estabelecidas interações.

Depois, eram realizadas atividades que proporcionavam o desenvolvimento das crianças (exploração de tecidos, semear espinafres). Na planificação a educadora cooperante, planeava a seguir ao acolhimento a realização de atividades de expressão motora ou dramática. Na nossa intervenção e após alguma observação atenta, percebemos que estas desconcentravam o grupo nas atividades posteriores que necessitavam de uma maior concentração. Assim, pensámos em trocar os tempos (no final da manhã realizar atividades de expressão motora/dramática) visto existir uma necessidade ao nível da concentração e aprendizagem. Verificámos que esta opção resultou, pois o grupo ficava mais concentrado mostrando um melhor desempenho. Verificámos também que tinham necessidade de brincar ou fazer atividades que exigissem manipulação física, antes do almoço pois demonstravam-se agitadas e com

imensas energias. Após a brincadeira permaneciam mais calmas e procediam a uma refeição calma.

No período da tarde, depois da sesta ocorriam as atividades ao nível das áreas de conteúdo, sendo as mesmas mais livres. Esta organização da rotina procurava ainda integrar as atividades calendarizadas no projeto curricular e as inerentes à sequência do ano (sazonais e festas), assim como as provenientes dos interesses espontâneos e manifestações das crianças.

O horário das refeições, higiene e sesta é baseado nas necessidades de cada criança, no entanto, é importante a criação de rotinas para que a integração do grupo seja feita de forma fácil e saudável.

Planeámos uma rotina igual todos os dias incluindo as atividades extracurriculares, às quintas-feiras durante a manhã encontravam-se na natação e durante a tarde no inglês e nas sextas à tarde tinham música.

Para uma boa organização do tempo foi necessário, organizar uma rotina diária rica em experiências educacionais e interações positivas, estruturar de forma equilibrava os tempos, promover a compreensão da passagem do tempo e realizar o planeamento de atividades diárias.

Também tivemos a oportunidade de observar que o trabalho de um profissional não se baseia apenas com as crianças, mas este também contem na sua rotina um horário de apoio à família.

| Horário | Momento da rotina diária | Componente |
|----------------------|----------------------------------------|---------------------------------------------|
| 07H45 – 10H00 | Entrada e Acolhimento | Atividades de animação e de apoio à família |
| 10H00 – 11H00 | Atividades de estimulação psico-motora | Atividade educativa/letiva |
| 11H00 – 12H00 | Almoço | Atividade educativa/letiva |
| 12H00 – 12H30 | Higiene | Atividade educativa/letiva |
| 12H30 – 15H00 | Sesta | Atividades de animação e de apoio à família |

| | | |
|----------------------------|-----------------------------------------------|---------------------------------------------|
| 15H00 – 16H00 | Higiene | Atividade educativa/letiva |
| 16H00 – 16H30 | Lanche | |
| 16H30 – 18H00 | Atividades de exploração e descoberta (Saída) | Atividades de animação e de apoio à família |
| Atividade educativa/letiva | | |

Tabela nº 5

Atividades letivas e apoio à família

Assim, a distribuição do tempo educativo corresponde a momentos que se repetem com uma certa periodicidade, dando origem à rotina para que as crianças sintam seguras e partes integrantes.

Durante a PES II tivemos oportunidade de introduzir a reunião de conselho com base no D.T. para ajudar as crianças a refletir sobre as ações, estimular a memória, perceber a importância da regulação de conflitos e foi um suporte muito importante para a avaliação e planeamento da semana seguinte.

3. Organização do Planeamento e Avaliação

A organização do planeamento e da avaliação em valência de Creche não foi realizada em conjunto com as crianças. Este procedimento foi realizado com base na observação atenta, nos interesses, necessidades, dos processos de desenvolvimento que apresentavam e do diálogo entre os profissionais, para recolher a informação necessária de forma a adequar o nosso processo educativo. Contudo, a observação é fundamental para organizar o planeamento e avaliação das crianças da sala de Berçário. Para suportar o trabalho a realizar com os grupos foi necessária uma constante observação para verificarmos propostas emergentes que auxiliavam o preenchimento do design do plano semanal e das planificações diárias e da semana. As propostas emergentes constituíam ações e ideias das crianças que ficavam “no ar” durante a semana.

A intervenção foi orientada no sentido de permitir o desenvolvimento de projetos pedagógicos que ampliassem os saberes, implicassem um conjunto

diversificado de oportunidades de aprendizagem e integrassem a abordagem das diferentes áreas de conteúdo.

As planificações diárias e semanais eram realizadas conjuntamente com a educadora cooperante, onde reuníamos propostas gratificantes, para serem trabalhadas com as crianças. Pensamos que a auxiliar deveria também participar, sendo o seu contributo bastante importante. Desta forma, futuramente consideramos que, a ação educativa seja elaborada entre o educador e a auxiliar da respetiva sala. Pensamos que esta atitude é fundamental, pois ambas fazem parte do contexto.

Na sala de J.I, todas as sextas-feiras à tarde o grupo fazia a avaliação da semana na reunião em conselho onde dialogávamos sobre o D.T., sobre a semana e projetávamos a planificação da semana seguinte com base nas ideias das crianças. Desta forma, o grupo avaliava as responsabilidades, dava a sua opinião e sugestões para a execução de atividades para existir um planeamento intencionalizado.

Também eram lidas e abordadas as referências que se encontravam no D.T, tentando resolver a situação onde cada interveniente implícito no instrumento explicava a sua opinião e o grupo ajudava-os a resolver a situação para evitar conflitos.

O D.T também é um instrumento muito importante para auxiliar o educador nas planificações e avaliar as experiências que propôs ao longo da semana, pois através dele surgiam ideias, sugestões e opiniões das crianças que suportavam a avaliação e o planeamento. Como temos vindo a referir, a dimensão investigativa foi fundamental para melhorar a nossa prática ao longo da intervenção pedagógica. “*Avaliar os processos e os efeitos implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.*” (ME-DEB, 1997: 49). (**Anexo 45**)

Às segundas-feiras ocorria a escolha das tarefas da sala, de uma forma democrática. “*A aprendizagem da vida democrática implica que o educador proporcione condições para a formação do grupo, criando situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro.*” (ME-DEB. 1997: 36) Assim, algumas crianças voluntariavam-se para serem chefes de sala, pensando em argumentos sobre as funções de um chefe de sala para o grupo votar na criança que constituía os melhores argumentos. Inicialmente, a votação era realizada por cada criança e perguntávamos a

cada uma em que colega gostava de votar. Ao longo do tempo verificámos que algumas crianças simulavam a votação dos colegas e a maioria era influenciada para votar em determinada criança. Assim, pensámos noutra estratégia que teve um resultado autónomo e mais real, passando a ser feita sem influência dos colegas. (**Anexo 46**)

Esta estratégia revelou-se interessante, e permitiu que as crianças começassem a contactar com regras da sociedade. Desta forma também eram evidenciadas algumas regras sociais como, o saber escutar, a capacidade de expressão, o raciocínio e o pensamento, a relação com o outro e a responsabilidade. Foram realizados registos relativos às aquisições e competências, que permitiram uma avaliação do desenvolvimento da criança. Assim, era elaborada conjuntamente com as crianças, a equipa, as famílias e a comunidade.

Cabe ao educador despertar à criança uma autoavaliação, levando-a a perceber o que realizou num determinado espaço de tempo e se gostou ou não do que fez. Aos poucos, começam a ser capazes de dizer que uma determinada tarefa podia ser refeita porque não gostou ou porque precisava de mais elementos, começando então uma tomada de posição face ao seu próprio trabalho. Esta avaliação era feita em conjunto com o grupo. A avaliação do desenvolvimento individual das crianças, foi realizada de acordo com o novo modelo introduzido Ministério da Educação e da Segurança Social para as IPSS.

Com a equipa desenvolveram-se reuniões que permitiram avaliar as planificações realizadas, com vista a melhorar as mesmas criando momentos e respostas adequadas às necessidades das crianças. As reuniões também eram realizadas no sentido de apreciar a evolução dos PDI e a sua articulação com os P. P. de sala. Se era necessário, proceder à revisão do período de vigência, dos parceiros, da especificidade dos objetivos, das estratégias, das próprias atividades, das áreas de desenvolvimento e da execução. O principal objetivo das reuniões era a troca de ideias e experiências, com finalidade de uma intervenção cada vez mais motivante e eficaz. Por isso, era importante que as auxiliares também se encontrassem presentes nalgumas reuniões semanais, para existir um trabalho cooperado e ambas estivessem informadas sobre o que acontecia na sala.

A avaliação também era partilhada com as famílias, com a finalidade de criação de contextos facilitadores para uma boa avaliação, através de uma construção

partilhada, do diálogo, da comunicação de processos e resultados e da análise dos diários individuais de cada criança. A família devia intervir de forma ativa em todo o processo educativo, compreendendo a maior importância dos processos.

A avaliação em educação Pré-escolar é um processo continuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados e entende a criança como a protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tornando consciência do que já conseguiu e das dificuldades que tem e como as vai ultrapassando. Para este processo fundamentámos o nosso trabalho com base no Perfil de Desenvolvimento da Criança e nos Diários Reflexivos do Caderno de Formação.

O PDI e as suas respetivas avaliações encontravam-se disponíveis para a consulta por parte das famílias. Sempre que era necessário este documento era revisto, com todos os interlocutores envolvidos. A avaliação das crianças servia de referência e suporte ao planeamento e planificações do trabalho a desenvolver.

Ao longo da prática tivemos necessidade de avaliar as atividades realizadas com as crianças, pois a educadora da sala de Berçário referia que as mesmas não eram indicadas para a faixa etária devido ao grau de dificuldade. Para avaliar a nossa ação educativa tendo em conta a vivência das atividades executadas pelas crianças utilizámos o instrumento de avaliação a *Escala de Envolvimento* para analisar as experiências do grupo. A Escala de Envolvimento é constituída por duas componentes: uma lista de indicadores característicos de comportamentos de envolvimento e os níveis de envolvimento correspondentes aos indicadores numa escala de cinco pontos. É uma escala que pretende avaliar as experiências da aprendizagem (Leavers, F. 1994:57).

A investigação foi realizada no terreno, através de várias observações de 2 minutos, para o tratamento de dados elaborámos 2 tabelas que foram preenchidas através do contacto e da visualização de um filme gravado na sala. Preenchemos a Ficha de Observação do Envolvimento da Criança, depois da observação e da visualização do filme. Analisámos numa fase cada criança e posteriormente o grupo na realização de atividades.

Uma das crianças “Durante a pintura, a sua atenção estava dirigida para a atividade, o ambiente da sala não a distraía. Através das suas expressões faciais e da voz verifiquei que estava concentrada no que estava a realizar, pintava bastante empenhada, mostrando sinais imprescindíveis de envolvimento e demonstrava naturalmente persistência, energia e criatividade, comportamentos complexos que não

significuem esta atividade como uma mera rotina ou mais um trabalho feito, sendo que a tarefa demonstrava intensidade e interesse pelo que estava a fazer. Esta criança durante os dois minutos demonstrou um elevado envolvimento, encontrando-se assim no nível 5.” (C.F.)

Nas atividades planeadas o nível de envolvimento permitiu verificar que as crianças se mostravam interessadas e envolvidas, e consequentemente, foram ao encontro das necessidades e interesses do grupo. Com estas linhas orientadoras foi necessário um trabalho fundamentalmente investigativo para a elaboração de um trabalho sustentado e eficaz. Por isso, é fundamental referir que a dimensão investigativa acompanhou a nossa ação educativa diariamente com o intuito de melhorar a nossa prática pedagógica e potenciar a construção da profissionalidade.

Capítulo IV- Fundamentação da Ação Educativa: Construir a Profissionalidade

1. O Papel do Educador de Infância

A aprendizagem e o desenvolvimento das crianças é um dos aspectos mais importantes na sua vida, por isso, é fundamental a apostila na formação de qualidade dos profissionais, para que os mesmos consigam assegurar a educação.

A construção da profissionalidade do educador deve exigir uma recorrência e adequação a referenciais que consideramos muito importantes como as OCEPE, a Lei de Bases do Sistema Educativo e ao Perfil Geral do Desempenho do Educador de Infância. Estes pressupõem a estrutura de uma dimensão profissional, social e ética que orienta a prática e a ação pedagógica de um educador. Com o enquadramento destas dimensões o profissional integra saberes, papéis, ações, capacidades e atitudes que dominam a sua ação como membro de uma sociedade. O desempenho do educador de infância deve suportar a dimensão anteriormente referida em relação ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem, na relação com as crianças, com as famílias e com a comunidade, pois estas vertentes devem constituir a ação. Nesta linha consideramos importante que, um profissional de educação organize e desenvolva o currículo, a aprendizagem e a avaliação, mas fundamentalmente transmita valores fundamentais às crianças e às famílias como membros de uma sociedade, preparando-as para uma aprendizagem importante e para a vida através de valores cívicos fundamentais. *“Um plano educativo em que os aspectos éticos, cívicos e sociais se tornem harmoniosamente interligados pode constituir resposta às marcas deixadas pelas dificuldades que as questões quotidianamente vividas pelas crianças e seus progenitores...”* (Barbosa, L., 2001: 57).

O educador deve assumir as suas funções como um ato de ensinar, recorrendo à sua formação (intervenção educativa) para transmitir às crianças saberes e valores como a responsabilidade, a autonomia, a relação com os outros, que constituem “um elo” da vida. Por exemplo, numa situação em que as crianças referiram que não podiam regar as plantas que se encontravam na sala, o nosso dever foi transmitir a informação de que as

mesmas necessitavam de água para sobreviver. Por isso, o nosso papel foi no sentido de transmitir valores fundamentais que suportem os conhecimentos das crianças numa linha construtivista.

Desta forma revelámos responsabilidade e iniciativa na sala valorizando todas as crianças respeitando todos os intervenientes educacionais (famílias, educadoras, auxiliares, comunidade), mas necessariamente com o objetivo de transmitir saberes e valores, garantindo aprendizagens e oferecendo uma variedade de experiências no seio do currículo que consagraram a intencionalidade do processo educativo e assumindo uma dimensão cívica com base na formação e no repertório de conhecimentos.

Um profissional de educação assume um papel fundamental na vida das crianças, quando proporciona experiências e conhecimentos com base no currículo e na transmissão de valores sociais. Deve manter uma postura eticamente responsável e adequada nas mais diversas situações estabelecendo princípios orientadores que orientem a conduta humana transmitindo valores que favoreçam o comportamento integral das crianças numa perspetiva de educação para a cidadania. É importante realçar que no educador deve prevalecer uma postura profissional educativa, mas deve permanecer atento a todas as crianças e perceber as suas reações, como, por exemplo se perceber que surge alguma alteração na saúde ou comportamento. Desta forma, deve observar e manter uma postura que seja adequada à situação e pensar na sua ação tendo em conta a sua formação e o repertório de conhecimentos adquiridos com base em referenciais educacionais (como, por exemplo, no Manual de Processos Chave da Qualidade da Creche).

Durante a intervenção tivemos a oportunidade de observar e contactar com uma criança que ficou com febre. Inicialmente, começámos por observá-la atentamente percebendo que a mesma não se encontrava como nos dias anteriores, demonstrando-se muito sossegada sem ingerir o iogurte. Conversámos com ela perguntando se necessitava de ajuda para comer e percebemos que tinha algum problema de saúde. Verificámos a temperatura e a criança realmente tinha febre e uma má disposição. Considerámos importante a resolução desta situação através de um telefonema para a família da mesma para informar a mesma sobre o estado de saúde do seu filho. No momento de interação com a criança percebemos que o educador deve manter uma postura profissional, mas nesta situação em que a criança necessitava de uma especial

atenção e afeto, passámos a ter também uma postura pessoal, pois ela necessitava de ser confortada. É importante realçar que o educador tem de manter uma postura consoante a situação ocorrida de forma a determinar um papel que proporcione segurança e comodidade às crianças.

A prática educacional tem vindo a demonstrar a importância de uma educação de infância de qualidade pois esta tem um enorme impacto na vida da criança. O educador deve proporcionar construir uma identidade profissional que reafirme as suas práticas consagradas culturalmente e significativas para a vida das crianças, deve adotar estratégias e práticas que suportem saberes e realidades através de teorias e modelos pedagógicos e elaborar ações que sejam importantes e de qualidade para as crianças, pois as experiências nos primeiros anos de vida constituem um verdadeiro impacto no seu desenvolvimento futuro.

O profissional deve potenciar uma prática conjunta com as crianças, onde ambos têm poder de expressão e ação. Devem existir momentos de ações intencionais que valorizem as crianças como sujeitos ativos no processo educativo, como por exemplo no planeamento. Este clima organizacional não deve descorado pelo educador, por isso, deve pensar e repensar na sua prática através de um olhar atento e constante para a sua prática.

A criança desenvolve-se aprendendo e aprende, desenvolvendo-se. Este conceito, sendo atualmente definitivo, aborda uma perspetiva que coloca o Pré-escolar como a estrutura fundadora e de suporte para uma educação permanente, ao longo da vida.

Aprende-se na vida e para a vida. A criança constrói-se em interação com o contexto social do qual faz parte, assim qualquer situação pode ser um facto de aprendizagem, por exemplo, a elaboração de projetos. Desta forma, a criança estará a aprender a pensar, a estudar, a argumentar, a criticar, a ouvir, a falar, a desenvolver consciência social e própria, adquirindo competências que a preparam para a sociedade.

A dicotomia entre brincadeira e trabalho, emoção e razão, onde no pré-escolar se brinca e na escola se aprende, encontra-se atualmente totalmente ultrapassada. Assim, o educador deve ser um promotor de uma continuidade educativa num processo

demarcado pela entrada para a educação Pré-escolar e a transição para o 1.º Ciclo (ME-DEB. 1997: 17).

Ao longo do estágio considerámos importante proporcionar experiências de aprendizagem e de qualidade para que as crianças se tornem cidadãs participativas e democraticamente comprometidas com a sociedade.

A maneira como trabalhamos com as crianças influencia o seu desenvolvimento, nesta linha de pensamento a ação educativa deve seguir princípios de ensino-aprendizagem alicerçados no socio-construtivismo, onde a criança participa na construção do saber. Considera-se a mesma como 1 sujeito ativo no seu desenvolvimento, mantendo um clima de livre expressão através da partilha de saberes com várias formas de interação e a organização deve ser partilhada por todos (Niza, S., 2007: 129).

A prática educativa implementada foi baseada no Manual dos Processos Chave da Creche, no MEM e nas OCEPE, sendo estas referências bastante importantes para o nosso trabalho. Implementámos uma continuidade do modelo pedagógico que estava a ser implementado nas salas e seguimos princípios que se encontravam descritos no Projeto Curricular de Sala.

A metodologia da ação educativa assentou nos princípios: fornecer um meio favorável, a nível de instalações e pessoal docente, que permitisse apoiar as crianças e as suas famílias consoante as suas necessidades e interesses, criar espaços e tempos de estimulação nas diversas áreas, favorecer um ambiente organizado, acolhedor e seguro para proporcionar segurança e bem-estar, a continuidade e progressão em relação ao ambiente familiar, estabelecer um conjunto de atividades que permitam um desenvolvimento global das crianças, igualdade de oportunidades, criar condições para abordar com sucesso a etapa seguinte, organização intencional e sistemática do processo pedagógico e avaliação de processos e efeitos na aprendizagem e no desenvolvimento, fomentar um carácter lúdico; a aprendizagem, a autoestima, autoconfiança e desenvolvimento de competências, promover a formação e o desenvolvimento, interligar desenvolvimento/ aprendizagem e reeducar para a cidadania; a criança como um sujeito ativo do processo educativo, partir do que a criança sabe, educação para todos, estabelecer o respeito pela diferença e cultura, a comunicação, a participação da família e da comunidade no mesmo.

O desenvolvimento curricular na educação Pré-escolar é da responsabilidade da educadora em conjunto com a auxiliar. É muito importante que a equipa esteja presente para prestar apoio às crianças, para permitir que as ações educativas planeadas favoreçam e alarguem as suas interações e enriqueçam o processo educativo. Este facto foi extremamente importante, para tal foi necessário a criação de um ambiente em equipa mais acolhedor e respeitador onde prevaleça um trabalho mútuo.

Na sala de Berçário não foi adotado nenhum modelo curricular em particular, sendo que os princípios pedagógicos foram alicerçados com base no Manual da Qualidade da Creche da Segurança Social e nas OCEPE. Na sala de J.I adotámos o Modelo Pedagógico do MEM e as OCEPE suportaram a prática pedagógica e foram a base da coerência profissional.

2. Manual de Processos-Chave na Creche

Este Manual surgiu com vista a melhorar a qualidade do contexto de creche e constitui um referencial normativo que se baseia nos princípios de gestão da qualidade e onde são estabelecidos os requisitos necessários à implementação do Sistema de Gestão da Qualidade dos serviços prestados pelas Respostas Sociais. A Segurança Social tem vindo a atribuir uma grande relevância aos primeiros anos de vida das crianças, reconhecendo a importância desta fase do seu desenvolvimento enquanto membro de uma sociedade, por isso, elaborou este manual com vista a melhorar a qualidade dos cuidados prestados.

As experiências proporcionadas às crianças têm um grande impacto na sua vida, na construção do sujeito, que se insere na sociedade, por isso, sabemos que as mesmas estão relacionadas com a qualidade de cuidados. Nesta linha orientadora, os primeiros 36m constituem a etapa mais importante na vida do sujeito, nomeadamente para o desenvolvimento físico, emocional, afetivo, intelectual e social.

Os princípios fundamentais neste referencial são: incentivar a melhoria dos processos prestados, constituir um processo de autoavaliação das Respostas Sociais, apoiar o desenvolvimento e implementação de um Sistema de Gestão de Qualidade nas Respostas Sociais e ser o referencial normativo num Sistema de Qualificação.

Este Manual tem implícitos critérios de avaliação da qualidade, relacionados com o meio, tendo em conta a Liderança, Planeamento e Estratégia, a Gestão das Pessoas, os Recursos e Parcerias e os Processos. Também estabelece critérios relacionados com os resultados, que abrange o que a instituição alcança, tendo em conta a Satisfação das Pessoas, o Impacto na Sociedade e os Resultados de Desempenho (ISS. 2005: 9).

Para sustentarmos o nosso trabalho suportámos a ação com base no Manual Qualidade da Creche da Segurança Social que contém vários processos chave de indicadores de qualidade, como, por exemplo *Instrução de Trabalho – Cuidados de Higiene*. Neste indicador percebemos qual a postura que devemos tomar quando ocorre uma situação de doença no contexto. Nesta linha orientadora suportámos a nossa metodologia de ação determinando um meio favorável, a nível de instalações e de profissionais, que permitissem apoiar as crianças e as famílias, consoante as suas necessidades e interesses, criaram-se espaços e tempos de estimulação nas diversas áreas, favorecemos um ambiente organizado, acolhedor e seguro para proporcionar segurança e bem-estar, uma continuidade e progressão em relação ao ambiente familiar e estabelecer um conjunto de atividades que permitiam um desenvolvimento global das criança, visto que nesta faixa etária as experiências concebem um verdadeiro impacto no seu desenvolvimento. Também aprendemos a utilizar instrumentos de pilotagem, como, por exemplo, a ficha de higiene e a da identificação de cada criança.

3. Aprender na Creche – Observação

A observação é uma componente fundamental no dia-a-dia das salas de contextos educacionais, nomeadamente nas salas de Creche. Concordamos com Post e Hohmann quando referem que, o ato de observar contribui para o conhecimento individualizado das crianças e facilita o ambiente físico, as rotinas e fundamentalmente interações estabelecidas entre os educadores, as crianças e as famílias.

Como foi referido anteriormente, o profissional deve observar para conhecer cada criança e o grupo para equacionar a sua ação pedagógica potenciando os interesses do grupo para desenvolverem novas potencialidades e competências.

Baseada na observação, a prática exercida na sala de Berçário foi bastante importante para a construção da nossa profissionalidade, pois perspectivávamos que nesta valência era mais complicada a elaboração das planificações, porque as crianças não expressam verbalmente os seus interesses. Depois, da experiência verificamos com toda a certeza que os pensamentos anteriormente adquiridos eram inequívocos e que uma observação atenta como realizámos ao longo da intervenção facilitou imenso a prática educativa e que as crianças expressaram essencialmente os seus interesses através das interações estabelecidas connosco e na relação com os colegas.

Portanto, a observação foi-nos muito importante para a conhecer cada criança, entrar no seu mundo, perceber os seus interesses necessidades, competências e temperamentos que suportaram e apoiaram a nossa forma de estar, a interação, a relação, o planeamento e a avaliação. Contudo a observação e a atenção nas salas é um elemento imprescindível para conhecer e ajustar as ações e respostas em relação às necessidades das crianças e procurar implementar atividades que vão ao encontro das mesmas, pois as crianças não se expressam oralmente, mas fisicamente demonstraram-se bastante expressivos.

4. Movimento da Escola Moderna

O MEM é uma associação de profissionais de educação que tem como principal atividade a sua formação continua em sistema de autoformação cooperada ao longo da vida profissional. Este modelo assenta no exercício de poder partilhado, deixando o educador de ser o “centro” da ação educativa e numa organização de registo e documentos que garantem as aprendizagens dentro das regras previamente estabelecidas entre as crianças e o educador. Este modelo surge com uma grande influência de práticas pedagógicas de Freinet e pelos contributos de Vygotsky e Bruner.

Desta forma concordamos com Sérgio Niza quando refere que o profissional deve partir dos interesses e necessidades das crianças de uma forma dialógica e comunicativa através de negociação continuada, a gestão do tempo, de recursos e de experiências que proporcionem novas aprendizagens. O MEM tem como princípios o envolvimento e a corresponsabilização dos alunos na sua própria aprendizagem suportando uma educação inclusiva traduzida na progressão de saberes e no prazer de

aprender. As crianças são construtoras do seu próprio saber, pois são elas que pesquisam o que querem saber envolvendo-se no seu processo de ensino/aprendizagem.

Sendo assim, este discurso é justificado por três finalidades educativas: a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da Cultura (Niza, S., 2007: 127). Desta forma, estas finalidades suportam todo o ato educativo, o que se reflete num sistema de organização cooperada, através do qual o cenário educativo é construído (atividades, meios, tempos, responsabilidades, regulação). (NIZA, 2007: 128).

Concordamos com Niza, quando menciona que a constituição dos grupos no J.I deve ser heterogénea assim as crianças ganham respeito pelas diferenças individuais com o espírito de entreajuda e que se enriqueçam cognitivamente e socioculturalmente.

O educador deve mostrar-se disponível para registar as mensagens das crianças, estimular as produções técnicas e artísticas bem como, a comunicação. Deste modo, a reunião para reflexão e partilha de experiências é um meio de autoformação.

O espaço educativo deverá ser composto por áreas de atividades, incluindo a área polivalente, destinando-se ao trabalho coletivo. Se eventualmente, as crianças não tiverem acesso à cozinha, será pertinente a organização da área da cultura alimentar.

A regulação do planeamento e da avaliação, segundo este modelo, apenas é possível com o auxílio de um conjunto de instrumentos de pilotagem, construídos e utilizados diariamente pelo grupo, como, por exemplo o D.T. O valor motivacional e cívico fundamentam a cooperação e a comunicação, não só na construção de saberes individuais, mas também pelo esforço de cada criança, para ensinar aquilo que já aprendeu, clarificando as suas aprendizagens, sujeitando-as à partilha como um exercício solidário para com os outros. (Niza, S. 2007:129).

Depois, da implementação deste modelo na sala frisamos que estamos mais confiantes e informadas na maneira de o executar e com toda a certeza será o modelo a implementar nas nossas salas, pois a criança adquire uma grande autonomia que a prepara para a vida.

5. Metodologia de Projeto

A palavra “*Projeto*” designa um método de estudo aprofundado de um dado tema, que requer a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com o objetivo de realizar um trabalho em equipa, que deve ser decidido, planificado e organizado em parceria. (Katz, L., Chard, S., 2010: 3).

A *Abordagem de Projeto*, na Educação de Infância, refere-se tanto à forma de ensino e aprendizagens como ao conteúdo do que é ensinado e aprendido. Normalmente, os conteúdos e os tópicos que as crianças mencionam estão “*retirados*” do seu mundo que é familiar, por isso, demonstram interesse em realizar projetos para aprenderem mais sobre determinado assunto. Segundo Dewey, (citado em, Katz, L., Chard, S., 2010:3) “*Qualquer meio mais restrito de educação tem de estabelecer interligação entre a sala de aula e o que trazemos da vida. Havendo uma simbiose entre estes dois patamares e uma interação*”.

Os *projetos* devem surgir das ideias, questões, interesses e prognósticos das crianças que serão desencadeados a partir de diálogos e reuniões de grupo, por isso devem ser elas a decidir, a defender a assunto que lhes desperta interesse, a prever resultados, a formular hipóteses, a pesquisar, a entrevistar pessoas, a desenhar o seu projeto, a registar os resultados, a explicar e a transmitir as suas ideias aos colegas, às famílias e à comunidade, ou seja, propõem-se a realizar e tomam a responsabilidade do seu trabalho (Katz, L., Chard, S., 2010:7) (Niza, S., 2007:133).

A *Planificação dos Projetos* corresponde às várias sequências que a criança, com o contributo do educador, deve preencher, para constituir a base do seu projeto e é constituída por a *Formulação*, que na reunião de grupo a identificação de um problema ou curiosidade e são formulados projetos a partir deste diálogo; depois as crianças realizam com o educador o *Balanço Diagnóstico*, onde ocorre o levantamento de ideias sobre o que elas sabem, o que querem saber, tendo sempre em conta o que têm à sua disposição para trabalhar; a *Divisão do Trabalho* onde cada uma escolhe quem faz o quê, quando, como e onde podem realizar o projeto; A *Realização do Trabalho* corresponde ao desenvolvimento de estudo, pesquisa e resolução de problemas em grupo, em pequenos grupos, a pares ou individualmente; por último a *Comunicação* é o momento onde as crianças partilham com o grupo e aos restantes intervenientes educativos o trabalho realizado (Niza, S., 2007: 134).

No Pré-escolar é importante que o educador trabalhe em projetos com as crianças promovendo aprendizagens significativas no momento em que a criança predispõe curiosidade para aprender e pesquisar sobre determinado assunto. Assim, os educadores proporcionam oportunidades para as crianças aplicarem as competências, o interesse e o desenvolvimento dos intervenientes, estimulam a motivação, as crianças escolhem as atividades que apoiam o seu estímulo, são especialistas e o educador apenas maximiza as suas capacidades partilhando responsabilidades e experiências de ensino/aprendizagem (Katz, L., Chard, S., 2010:19).

Nas práticas educacionais devem ser praticadas as duas abordagens de trabalho (sistêmico e projeto), pois ajudam as crianças a adquirir competências. O educador tem uma extrema responsabilidade de assegurar o equilíbrio entre o ensino sistemático e o trabalho de projeto, pois tanto ele como as crianças favorecem a aprendizagem de forma cooperada (Katz, L., Chard, S., 2010:24).

É fundamental existir uma grande regulação e cooperação entre todos os intervenientes, pois a elaboração de projetos apenas com a educadora ou a auxiliar e as crianças torna-se bastante complicado e o projeto acaba por não ter tanto sentido nem valorização das crianças porque acabam por não vivenciar novas experiências ou tantas como seriam desejadas por as mesmas.

O trabalho de projeto elaborado na sala de J.I “*O castelo das borboletas*” foi bastante interessante e importante para as crianças como para os adultos, por isso, será abordado no capítulo seguinte.

6. Diários

O diário é um dos recursos metodológicos mais recomendado, pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva. Os Diários constituem para o educador investigador uma fonte de dados muito fecunda para a análise da ação em curso, mas também para a análise do desenvolvimento do seu pensamento sobre o decurso da sua ação educativa. “*Um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo é reveladora do desenvolvimento profissional*”. (<http://pt.shvoong.com/books/1858273-professores-reflexivos-em-uma-escola/>).

O diário, que se denomina no âmbito da Universidade de Évora, como Caderno de Formação, foi elaborado através de registo diários e semanais, onde descrevemos, refletimos e projetámos sobre as experiências que ocorreram durante a prática pedagógica. Também permitiram uma autoanálise que nos capacitou para uma nova forma de encarar o nosso empenhamento ao longo da prática com vista a melhorar a nossa prestação ao longo das intervenções. Investiu-se na construção de um pensamento reflexivo profissional e pessoal. Os diários foram fundamentalmente importantes, pois a reflexão aprofundada sobre momentos observados e vividos na sala permitiram a autoavaliação sobre a nossa ação educativa, a autoformação e autorregulação da mesma. Assim, descrevemos uma situação de um momento,

“(...)a história do Patinho Feio foi contada oralmente através das imagens do livro e depois colocado o CD com a mesma para o grupo ouvir. A segunda estratégia não correu muito bem, pois as crianças ficaram irrequietas e desatentas porque o período de tempo foi alargado, com esta situação aprendi que, devia ter optado por ser eu a contar a história ou colocar o CD. No futuro, irei optar pela forma que se adeque mais ao grupo e jogarei mais com a voz das personagens de forma a captar a atenção.”
(C.F.)

Concordamos com Isabel Alarcão (2007) e afirmamos que os diários têm um papel fundamental, na ação do educador investigador, pois funcionam como um instrumento regulador de todo o seu trabalho e desempenho.

Capítulo V - Projeto “O Castelo das Borboletas”

1. Descritivo das Fases do Desenvolvimento do Projeto

O projeto entende-se pelo resultado da tensão decorrente da necessidade do problema surgido, do desejo existente e da previsão e estruturação antecipada da ação. “*Projeto*” é um estudo em profundidade de um determinado tópico, que pode encontrar-se ligado a um tema mais abrangente e consiste em estudar e investigar o que uma ou mais crianças se responsabilizam por realizar em determinadas fases e processos. Um projeto divide-se em várias etapas: a etapa da formulação e da seleção do problema; a etapa do planeamento do trabalho; a etapa realizada com a preparação da apresentação do trabalho; a etapa da apresentação pública do projeto; a etapa da avaliação final.

Etapa da formulação e da seleção do problema:

O grande sentido do projeto surgiu na área das construções, através de uma conversa entre 4 crianças sobre a construção de 1 castelo com os blocos. Após o diálogo tentaram construir o castelo, surgiram algumas ideias e depois de algumas tentativas verificaram que precisavam de perceber como construí-lo pedindo o contributo de um profissional.

Na reunião de grupo, as 4 crianças identificaram o problema da construção do castelo e 1 mostrou aos colegas a ilustração que realizou, onde queria passar a mensagem aos adultos de que gostaria de aprender e de pesquisar sobre princesas e príncipes. Assim, o grupo demonstrou-se interessado em realizar um projeto para procurar respostas e desafios sobre castelos e princesas. Demonstraram interesse em construir um castelo na sala.

Após, o diálogo em grupo, percebemos que a realização do projeto “*O Castelo das Borboletas*” tinha como objetivo aprender sobre a construção dos castelos e sobre os habitantes. As crianças referiram que o castelo podia ser realizado com cartão e caixas de sapatos. Entretanto conversámos com o grupo sobre o significado da palavra *Projeto* e sobre a planificação de um projeto.

Etapa do planeamento do trabalho:

Inicialmente foi preenchido numa cartolina o *Balanço Diagnóstico* através do qual foi realizado 1 levantamento de ideias sobre o que sabiam, o que queriam saber e o que tinham para a realização do projeto. A partir, deste instrumento de pilotagem concluiu-se, que na coluna *O que sabemos*, as crianças afirmaram que viviam nesses espaços reis, rainhas, príncipes e princesas, que os castelos serviam para os proteger, as pessoas do sexo feminino vestiam vestidos e as do sexo masculino vestiam capas e não tomavam banho. Não havia televisão, comiam carne, batatas fritas e bebião água. Ainda disseram que existiam cães, gatos, cavalos, pássaros, raposas, ursos e lobos nos castelos. Na coluna *O que queremos saber*, as crianças demonstraram interesse em aprender mais sobre os castelos e sobre as suas funções, quem vivia nos mesmos e como construí-los. Também demonstraram interesse em pesquisar sobre meios de transporte utilizados, as armas, alimentação, vestuários, animais, a higiene praticada na Idade Média, se existiam remédios e, consequentemente, farmácias.

O grupo mencionou ainda os seguintes subtópicos: os castelos, a higiene, os guerreiros e armas, a alimentação, os animais, os habitantes e os meios de transporte. A seguir, procedeu-se à divisão dos grupos, cada criança pensou e escolheu o tema que lhe despertava mais interesse e à calendarização do trabalho. (**Anexos 47 e 48**)

Etapa realizada com a preparação da apresentação do trabalho:

Entretanto, o grupo sugeriu o nome do projeto, para que identificassem os momentos em que se falava sobre o mesmo.

Acrescentaram também que gostariam de realizar coroas, 1 história para 1 dramatização com fantoches e de realizar 1 dança.

Após, o pedido de colaboração das famílias para a realização do projeto, uma mãe elaborou um castelo em *origami* e as restantes facultaram livros informativos e de histórias infantis sobre castelos. Algumas famílias também contribuíram com caixas de sapatos.

Pesquisaram autonomamente informação na internet, nos livros e num dicionário de imagens. (**Anexo 49**) Após, o momento da pesquisa procederam à seleção de informação encontrada e partilharam os seus conhecimentos com os colegas. Colaram

as caixas de sapatos (tampa) para não se desmontarem (**Anexo 50**) Realizaram ilustrações sobre castelos tendo em conta as pesquisas. (**Anexo 51**) Quando todas as crianças elaboraram o castelo, o grupo observou os mesmos e cada uma escolheu democraticamente o desenho que nomeava ser o mais interessante para constituir “*O Castelo das Borboletas*”. (**Anexo 52**) Entretanto, um grupo pintou as caixas de sapatos com guaches, as cores foram escolhidas pelas crianças com base nas pesquisas e conhecimentos adquiridos. (**Anexo 53**) Outro grupo realizou a ponte levadiça com a técnica de alternância com cartão, cada uma recortou com tesouras as tiras de cartão e colocaram-nas naquelas elaboradas previamente alternando as que recortaram nas outras. (**Anexos 54 e 55**)

Para as janelas decidiram que as borboletas eram realizadas em cartolina e depois colavam-se num cartão. Recortámos 2 retângulos para as janelas e as crianças pintaram-nos com guache azul. Quando o cartão secou, as crianças colaram cada borboleta em cada cartão. (**Anexo 56**)

Também foram ouvidas algumas músicas medievais, enquanto elaboravam os trabalhos e era criado um ambiente calmo.

Depois um grupo começou a elaborar a muralha, neste momento foram estimuladas para a colocação das caixas através da classificação de tamanhos e a direccionalidade das mesmas.

Elaboraram uma história, em grande grupo, onde cada criança referia uma frase ou uma sequência de texto, estimulando o diálogo e a participação ativa e estruturando o pensamento e ideias do grupo.

As torres surgiram quando o grupo percebeu que as caixas de sapatos que se encontravam na sala não eram suficientes para a construção delas. Este problema foi apresentado pelo grupo então, pedimos sugestões e ideias. O grupo sugeriu realizá-las com cartão e pintou-as. (**Anexo 57**)

Na realização das coroas cortaram e colaram (joias) papel de lustro nas mesmas. Estas serviram para a apresentação da dança no momento da socialização do projeto. (**Anexo 58**) Também ensaiaram a coreografia da música escolhida pelo grupo.

A partir, das sugestões e das ideias do grupo pensámos em proceder a execução de um convite para as famílias, os colegas da instituição, parceiros sociais e a

comunidade para que o projeto constitua uma futura apresentação. Entretanto planeámos a apresentação do projeto aos intervenientes educativos e as crianças idealizaram 1 dia.

Etapas da apresentação pública do projeto e da avaliação final:

Criaram fantoches (**Anexo 59**) e construíram 2 cartolinhas para a apresentação, a ilustração do livro, a colocação do castelo no espaço exterior, a socialização do projeto “*O Castelo das Borboletas*” e a visita à cidade de Évora para observação das muralhas. Pintaram e plastificaram as personagens correspondentes às personagens da história. Os ensaios decorreram ao longo da semana e nos mesmos ajudámos a assimilarem as falas, os momentos de colocação do fantoche em cena e a coreografia da dança.

A elaboração das cartolinhas para a apresentação do projeto foi mencionada pelo grupo anteriormente, assim imprimimos as fotografias tiradas ao longo do projeto. O pequeno grupo observou e escolheu as fotografias e pensou nas etapas e processos do projeto. Seleccionaram as fotografias e colaram nas cartolinhas escrevendo uma fase. (**Anexo 60**)

Também elaborámos o livro, onde duas crianças ilustraram o texto que anteriormente reproduziram. Cada criança fez a ilustração com a ajuda do adulto para lhe citar o texto e estimular alguns pormenores nos desenhos. (**Anexo 61**)

Antes da apresentação do projeto, o grupo colocou os materiais elaborados no pátio da entrada da instituição. No momento da apresentação o grupo sentou-se nas cadeiras da plateia e as duas crianças começaram por cumprimentar o público, mostraram as cartolinhas e referiram as etapas e os processos da execução do projeto, enquanto falavam mencionavam as fotografias. (**Anexo 62**)

Depois o grupo dos fantoches colocou-se atrás do castelo e com o nosso contributo referiram as suas falas. A seguir, este grupo sentou-se nas cadeiras e o grupo da dança dirigiu-se para o recinto onde estão dispostas as fitas. (**Anexos 63 e 64**) No final da apresentação as crianças agradeceram a presença do público.

2. Avaliação do Projeto

A implementação do trabalho de projeto na sala de J.I foi muito interessante. A observação e a intervenção permitiram um conhecimento aprofundado do grupo e perceber nomeadamente os seus interesses de uma forma bastante significativa. Aprendemos a trabalhar a metodologia de projeto e ajudar cada criança a aprender a expressar as suas ideias e a adquirir novas competências através da sua prática. Inicialmente, observámos uma certa dificuldade na exposição de ideias das crianças, nomeadamente na colocação do nome do projeto. Ao longo do projeto verificámos um grande progresso nas atitudes do grupo, principalmente na exposição de ideias e opiniões com o intuito de pesquisar e resolver o problema. Assim, na elaboração da história as crianças expuseram as suas ideias e dialogaram sobre o nome do projeto conversando sobre qual se adequava ao texto escrito.

O grupo cada vez que era necessário escolher algo referia sempre a votação, com o decorrer do projeto, as crianças começaram a perceber que a melhor forma de resolver as situações é a dialogar, perceber a posição do outro. No momento das votações surgiu um entrave, pois algumas crianças diziam a outras para votar num determinado desenho e também devíamos ter referido “*quem quer votar neste castelo*” pois o importante seria nomear o castelo e não o nome da criança. Situação a ter em conta futuramente.

Percebemos que os ensaios deviam ter começado anteriormente para dar oportunidade a cada criança de assimilar as suas falas. Ao longo do projeto também percebemos que a participação ativa das famílias é muito importante, a partilha de ideias foi relevante para a execução do projeto.

O trabalho realizado com as crianças foi muito positivo, pois a sua participação na execução do mesmo foi bastante significativa, ativa e de grande envolvimento. As conversas na sala eram sobretudo sobre aquilo que se encontravam a realizar e associavam outras atividades ao projeto, nomeadamente na visita à exposição. Estas atitudes demonstraram um grande envolvimento e interesse em trabalhar em projeto e nunca o grupo se mostrou tão empenhado.

Reflexão Final

A elaboração deste relatório, mais concretamente, a oportunidade de intervenção nas salas de Berçário e de J.I, permitiu-nos alargar os nossos conhecimentos em relação ao desempenho do educador em dois contextos educativos, as estratégias de ensino-aprendizagem e as atividades adequadas às faixas etárias consoante os interesses e as capacidades das crianças.

Consideramos que o contacto com crianças de diferentes faixas etárias foi de uma especificidade muito rica, pois aprendemos a contactar e a adequar a postura e o trabalho com as crianças em relação a cada contexto. Tanto na valência de Creche como na de J.I as crianças demonstraram-se sempre muito recetivas, carinhosas, empenhadas e interessadas em trabalhar connosco. Durante a PES, as crianças demonstravam-se sempre muito interessadas em realizar propostas, pois referiam “*gostamos de trabalhar contigo*”.

Durante a observação e a intervenção em simultâneo certificamos que existiam bastantes diferenças entre os dois grupos, pois as crianças da sala de Berçário necessitavam e procuravam mais a nossa participação do que as de J.I que demonstravam uma maior autonomia, expressando as suas ações e ideias através da linguagem. Na sala de Berçário, as crianças necessitam mais do adulto, pois a idade e a maturação não lhes permite um nível de autonomia para conseguirem satisfazer as suas necessidades sozinhas. Por isso, o educador deve permanecer com um olhar mais atento para perceber o que as crianças desejam. A alternância entre dois contextos, constituiu um desafio na forma como orientávamos a nossa atenção e apoio. Reajustar a nossa ação face aos interesses, necessidades e características de cada criança foi uma constante aprendizagem.

Como aprendemos a contactar com crianças diferentes, também aprendemos a trabalhar com profissionais bastante díspares, onde tivemos de adequar a nossa ação e o discurso de acordo com a personalidade de cada uma e tendo em conta a nossa própria forma de estar e de ser. A educadora de Berçário era mais reservada e a de J.I mais comunicativa. Desta forma, com a primeira foi necessário criar um maior elo de ligação para perceber a sua forma de estar e agir para que a intervenção na PES II corresse da

melhor forma, pois naquele momento passámos a encontrar-nos na sala todos os dias. Com esta experiência também aprendemos a trabalhar em equipa e a estabelecer um trabalho conjunto entre os profissionais da mesma sala e de salas diferentes. Na sala de J.I foi uma estratégia que resultou muito bem, pois os profissionais da instituição começaram a estabelecer uma maior comunicação entre eles partilhando informações.

Compete ao educador de infância facilitar a interação e a continuidade de cuidados. Considerando que a Educação é uma etapa decisiva na vida da criança legitima-se que o profissional proporcione programas de qualidade e uma ação educativa sistemática, pois os mesmos têm resultados muito importantes na vida das crianças. Assim, o profissional deve facilitar a transição do meio familiar para o meio social, integrando a criança e a família na sala e na educação. Desta forma, deve favorecer uma adaptação plausível e integradora tanto para as crianças como para as famílias. Com esta experiência aprendemos que no processo de adaptação à Creche a criança nos 2/3 primeiros dias deve ficar na sala acompanhada da referência familiar, nos dias seguintes deve permanecer até à hora de almoço na sala, quando demonstrar que está a adaptar-se deve almoçar na sala e posteriormente permanecer o dia no contexto.

O acompanhamento da referência familiar deve permanecer presente até a criança ter um adulto referência, sendo que tivemos oportunidade de observar a adaptação de três crianças. Este processo foi longo, para uma delas, mas a partir da nossa intervenção como profissionais começou a ficar muito bem na sala e a relacionar-se com os colegas e os profissionais. Com esta experiência aprendemos que a adaptação deve ser realizada consoante a necessidade das crianças e que foi feita desta forma porque a mãe se encontrava a trabalhar, mas a alternativa passaria pela presença da mãe na sala até a criança se sentir segura.

Sendo a criança um ser que necessita de uma adaptação, necessita que o profissional estabeleça interações e uma relação bastante fortalecida com a família, onde ocorram diálogos e conversas importantes que facilitem a educação e sua inserção.

Durante a intervenção, aprendemos a observar e a conhecer cada criança, cada família e os parceiros sociais através de interações e comunicações abertas, que permitiram uma relação muito próxima com elos de ligação muito fortes. Percebemos que o contacto com as famílias favoreceu a intervenção na elaboração do projeto e na

educação das crianças. É de extrema importância que, exista uma cooperação e um trabalho em equipa entre os intervenientes educacionais, pois facilita o trabalho do educador.

Para melhorar e aprofundar a intervenção realizámos uma investigação que autorregulou e autoavaliou a nossa prática. Os processos de avaliação são importantes na vida de um educador de infância, assim utilizámos referenciais como, o C.F., a *ITERS*, a *Escala de Envolvimento*, o *Perfil do Uso do MEM* e o *Perfil de Desempenho do Educador de Infância*. A *ITERS* foi implementada com o intuito de avaliar qualidade do ambiente educativo, onde baseámos o trabalho na sala de Creche e através da análise dos resultados e verificámos que eram necessárias algumas alterações implícitas na escala com vista a melhorar o ambiente educativo.

Com a *Escala de Envolvimento* avaliamos o envolvimento das crianças em relação às atividades que propusemos ao grupo. Segundo Vygotsky, o educador deve observar a criança para perceber as competências que já adquiriu e partir dessa zona de desenvolvimento estimulando novas aprendizagens e potenciar o seu desenvolvimento adquirindo novas competências. Por isso, afirma que o envolvimento com o adulto é de extrema importância para que a criança se desenvolva (Spodek, B.2010:37).

O *Perfil do Uso do MEM* e o *Perfil de Desempenho do Educador de Infância* permitiram perceber se estávamos a aproximar-nos e a seguir o MEM. Se a utilização deste modelo era implementada no desenvolvimento do Currículo, pois através da análise e do tratamento de dados recolhidos percepionaram se estávamos a implementá-lo corretamente. Assim, a nossa ação foi suportada neste instrumento e percebemos que, a formação sobre o mesmo é muito importante para uma boa prática. Consideramos que a utilização da grelha suportou a prática e favoreceu as nossas competências em relação ao MEM, pois exigiu a realização de pesquisas sobre o mesmo para a autoformação.

O C.F. foi muito importante na nossa prática, pois a partir da observação e intervenção elaborámos a descrição, a reflexão sobre as situações e a projeção construtiva através de aspetos teóricos para melhorar a prática pedagógica. Através deste método podemos afirmar que este tem um papel fundamental, na ação do professor investigador, pois funcionam como um instrumento regulador de todo o seu trabalho e desempenho. Durante a prática fomos refletindo e melhorando a ação

educativa com base nas situações ocorridas na sala com vista a auto formar e autorregular a profissionalidade.

Durante a prática pedagógica tivemos a preocupação em abordar atividades em todas as áreas de conteúdo presentes nas OCEPE, nomeadamente no que diz respeito à organização do grupo e do tempo. A realização de atividades nas diversas áreas permitiu perceber, que é muito importante explorar conteúdos nas diferentes áreas, pois contribuem para um bom desenvolvimento das crianças. Também, adequámos propostas para as crianças que não dormiam sesta ou faziam um período menor de descanso. O educador tem a responsabilidade de proporcionar à criança meios de construção de aprendizagem, não podendo contudo esquecer que quando a criança chega ao contexto (Creche e J.I) é fruto do meio social do qual é proveniente, transportando consigo experiência e saberes anteriores. Cabe ao educador fortalecer, valorizar e iniciar a sistematização desses saberes e experiências proporcionando aprendizagens cada vez mais complexas e significativas, encorajando a criança a resolver problemas e a iniciar novas experiências de aprendizagem.

Esta experiência da PES I e II em Creche e J.I foi fundamentalmente gratificante, pois proporcionou muitas aprendizagens e experiências tanto a nível pessoal como profissional, que vão ser relevantes e tidas em conta para o futuro.

Aprendemos a lidar com a resolução de conflitos e a adequar estratégias para a regulação de comportamentos. Desta forma, adequámos a postura em relação às crianças, de modo a que possa existir um bom funcionamento da sala, confiança e também o respeito das regras e normas que são fundamentais e que devem ser transmitidas às mesmas. Cada criança é diferente e deve ser tratada consoante as suas necessidades, devemos dar-lhe carinho nomeadamente ajudando a integrar-se, estimulando a participação, nunca obrigar, pois com o passar do tempo ela vai-se integrando no grupo participando aos poucos.

Sabemos que o estabelecimento de regras são essenciais a serem demarcadas na infância das crianças, pois com estas aprendem a viver em sociedade. No entanto, estas regras, devem começar no seio da família, pois é neste contexto que a criança permanece antes de ingressar no Pré-Escolar.

A partir, da introdução do instrumento de pilotagem o D.T. as crianças começaram a trabalhar com maior frequência em grupo, a colaborar com propostas para o planeamento, a mencionar hipóteses e soluções para aquilo que escreviam e argumentavam na reunião de conselho. Este momento foi muito gratificante para o grupo e para os profissionais, pois começaram a consciencializar-se para a importância do outro e a suportaram o planeamento e a avaliação. Desta forma, consideramos fundamental que o planeamento seja intencionalizado a partir dos interesses de cada criança.

Esta prática também foi muito importante a nível social, pois ajudou a perceber a importância da interação com o meio envolvente e com a comunidade. Nomeadamente as crianças de J.I expressavam uma grande ansiedade para sair para o espaço exterior, esta situação constituía uma dificuldade para o profissional, pois a instituição não dispunha de um espaço exterior. Também aprendemos a organizar saídas, como a visita à Fundação Eugénio de Almeida e ao Parque Infantil que permitiram o contacto com várias entidades que favoreceram o profissionalismo. Assim, como futuras educadoras tentaremos marcar as visitas e viagens assim que as crianças demonstrem interesse, para garantir a presença do grupo e momento para a participação.

Como futuras profissionais defendemos que todas as crianças devem contactar com o meio, apesar de serem bebés, pois nesta experiência conseguimos levá-los para o pátio da instituição, pois a instituição não oferecia estruturas que permitissem a saída das crianças da sala de Berçário, o que foi uma pena e uma dificuldade a ser ultrapassada.

Com esta experiência também aprendemos a gerir o tempo, por vezes os momentos prolongavam-se, porque todas as crianças queriam participar ou algumas demoravam mais e após a prática percebemos como adequar o tempo ao grupo. Futuramente procedemos a inscrições para os momentos do acolhimento e das comunicações para facultar oportunidade de participação a todas as crianças.

Ao longo das intervenções percebemos que, a melhor estratégia para trabalhar com as crianças é a metodologia de projeto e um ensino sistemático, onde as crianças escolhem o que querem realizar, planeiam e realizam as atividades que se propõem em elaborar, construindo assim, as suas aprendizagens e competências. Estes métodos

proporcionam um maior envolvimento do grupo e estimulam aprendizagens e competências muito importantes para o seu desenvolvimento.

O grupo de J.I trabalhou pela primeira vez autonomamente na execução de um projeto e através dele puderam tomar decisões, de desenvolver o espírito crítico, a capacidade de intervenção, desenvolver a exposição de ideias, de pesquisar, de descobrir o processador de texto, de solucionar problemas, entre outras.

Com o desenvolvimento do projeto verificámos que, as crianças demonstravam um grande envolvimento e empenho na realização daquilo que se propuseram em realizar ao longo do mesmo. Em relação ao Berçário tivemos intenção de trabalhar em projeto, escutando as crianças para perceber os seus interesses e proporcionar atividades reveladoras de saberes seguindo os princípios da metodologia de projeto.

Com a prática e a realização deste relatório defendemos com toda a certeza que, o educador tem um papel preponderante na vida das crianças. É essencial adoptar uma postura profissional adaptando o currículo para favorecer novas e importantes competências às crianças. Deve ter em conta a sua formação e a qualidade do seu o profissionalismo evidenciando uma postura investigativa sobre a sua prática e a estrutura de uma dimensão social e ética. Não basta um educador ser pontual ou apresentar-se vestido adequadamente. Deve integrar também saberes e papéis sociais na relação com os intervenientes educacionais (crianças, famílias) para construir cidadãos de uma determinada sociedade. A postura profissional deve também evidenciar-se em situações que possam ocorrer no seio da sala, onde o educador tem de saber adequar a sua postura consoante o momento.

O papel do educador é fundamental na preparação das crianças para as aprendizagens importantes com experiências de qualidade, com a exaltação de valores sociais que as constituam como cidadãs. Consideramos, que ser educador é muito mais que uma profissão é um desafio que requer um vasto leque de conhecimentos e saberes específicos necessários ao exercício das funções. Adquirir esses saberes exige, além da formação académica, experiência e o convívio com os seus pares em contexto de ação.

A ação do educador ultrapassa o caráter técnico, do saber acumulado, para o construtor de saberes e habilidades necessárias para o desenvolvimento cognitivo, moral e ético das suas crianças. Neste caso, é necessário que o educador considere a sua

formação entre os saberes acumulados pela ciência e os saberes da experiência. Estes últimos fornecem determinadas certezas, relativas ao contexto de trabalho, de modo a facilitarem a sua integração na realidade.

Em educação, um bom profissional, não se faz somente com a sua formação inicial; esta é um dos elementos que contribui para a sua profissionalidade porque, após essa formação, o educador, em contacto com a prática, dará novo significado aos seus conhecimentos e construirá novos saberes, constituindo-se como um profissional capaz de renovar as suas competências, tanto com seus alunos como com os colegas de profissão.

As competências relacionais, determinam a qualidade da interação entre a comunidade numa organização, tendo como consequência um impacto positivo no desempenho profissional. São competências que promovem o crescimento pessoal e tornam os relacionamentos mais saudáveis. O sucesso profissional está diretamente relacionado com a capacidade de se relacionar consigo mesmo e com os outros.

Esta experiência foi muito gratificante, pois permitiu formar profissionais que cresceram tanto a nível pessoal como profissional através de situações vivenciadas com o objetivo de aprofundar e adequar a nossa prática educativa. Assim os referenciais teóricos referidos foram essenciais para a construção da profissionalidade e de uma investigação-ação que considerámos importante no nosso percurso numa constante e permanente atualização e consequente melhoria da nossa prática.

Durante a PES surgiram momentos e situações, que foram vivenciadas pela primeira vez, onde a formação anteriormente adquirida não estava diretamente direcionada para determinada atividade ou comportamento por parte das crianças, mas suportámo-nos no repertório de conhecimentos e nas dimensões cívicas e éticas de um profissional. A maioria dos momentos tornaram-se tão pessoais, que foram bastante importantes e vivenciados, mas a sua descrição foi muito sucinta e difícil de transcrever devido ao número de caracteres no guia apresentado para o relatório. Percebemos que esta experiência foi um pequeno passo na tentativa de aprender e ensinar a pensar para agir, por isso achamos que, neste momento estamos mais aptas para justificar teoricamente a razão da escolha e de optarmos por determinada metodologia de trabalho constituindo um desafio para a nossa prática.

Referências Bibliográficas

- ALBUQUERQUE, F., (2000). *À Descoberta da Palavra Redondinha – A Linguagem na Primeira Infância*. Porto: Porto Editora.
- AZEVEDO, F., (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil*. Lisboa: Lidel.
- BARBOSA, L., (2001). *Da Análise de Contextos Educativos e da criança enquanto objecto de estudo à escola sensível e transformacionista*. Lisboa.
- BONDIOLI, A., MANTOVANI, S., (1998). *Manual de Educação Infantil dos 0 aos 3 anos*. 9ª Edição. Porto Alegre: Artmed.
- BRAZELTON, T., (2010). *O Grande Livro da Criança*. Lisboa: Editorial Presença.
- BRICKMAN, N., TAYLOR, L., (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brofenbrenner, U., et al. (2005). *A Criança e a família no século XXI*. Lisboa: Dinalivro.
- CASTRO, J., RODRIGUES, M., (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: M. E.
- CHARUTO, T., (2010). *Dossier de Prática Profissional em Creche*. Évora.
- COSTA, J., SANTOS, A., (2003). *A Falar como os Bebés O Desenvolvimento Linguístico das Crianças*. 2ª Edição. Lisboa: Editorial Caminho.
- Decreto-Lei n.º 3/2008. Diário da República – I Série – . N.º 4—7 de Janeiro de 2008.
- Decreto-Lei n.º 241/2001. *Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância*. Diário da República – I Série – A. N.º 201 – 30 de Agosto de 2001.
- FOLQUE, A., (2008). *PowerPoint Organização do Espaço e Tempo nas Instituições Educativas*. Évora.

- FOLQUE, A., GODINHO, F., (2011). *PowerPoint Regulação de Comportamentos*. Évora.
- FOLQUE, A., GODINHO, F., (2011). *Programa da Unidade Curricular: Prática de Ensino Supervisionada em Creche I do Mestrado em Pré-escolar*. Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. Évora.
- FOLQUE, A., GODINHO, F., (2011). *Programa da Unidade Curricular: Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância I do Mestrado em Pré-escolar*. Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. Évora.
- FOLQUE, A., GODINHO, F., (2011). *Programa da Unidade Curricular: Prática de Ensino Supervisionada em Creche II do Mestrado em Pré-escolar*. Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. Évora.
- FOLQUE, A., GODINHO, F., (2011). *Programa da Unidade Curricular: Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância II do Mestrado em Pré-escolar*. Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. Évora.
- GORDON, E., (2008). *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar* 3^a Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GROMICHO, L., CORREIA, A., (2010). *Projecto Curricular de Sala*. Évora.
- HARMS, T., et al., (1990). *Infant/Toddler Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Columbia University.
- HOHMANN, M., WEIKART, D., (2009). *Educar a Criança*. 5^a Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- I.S.S., I.P., (2003). *Manual da Qualidade das Respostas Sociais: Creche*. Lisboa.
- KATZ, L., CHARD, S., (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. 2^a Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LINO, Dalila, NIZA, Sérgio., (2007), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, 3^a edição, Porto: Porto editora.
- MATA, L., (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Ministério da Educação,. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Col. Educação Pré-Escolar, n.º 1.DEP-GEDEPE. Lisboa: Editorial M.E.
- MORGADO, L,. (1988). *Aprendizagem Operatória da Conservação das Quantidades Numéricas*. Lisboa: INIC.
- PAPALIA, D., et al., (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Mc Graw Hill de Portugal.
- PASCAL, C., BERTRAM, T,. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- PIMENTA, C.,FINO, S,. (2010). *Projecto Curricular de Sala*. Évora.
- PIMENTA, C., et al,. (2010). *Projecto Curricular de Estabelecimento*. Évora.
- PORTUGAL, G,. Crianças, Famílias e Creches, Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebé à Creche, CIDInE.
- POST, J. & HOHMANN, M,. (2007). Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ROCHA, M., COUCEIRO, M., Madelra, M., (1996). *Creche (Condições de implantação, localização e funcionamento)*. Direcção-Geral da Ação Social.
- SIM-SIM, I., Silva, A., NUNES, C,. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*, Ministério da Educação.
- SPODEK, B,. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Gulbenkian.
- Trilla, J., et al,. (2003). *Profissão: Educador Social*. Brasil: Artmed.
- ZABALZA, M,. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- http://www.movimentoescolamoderna.pt/mod_ped/index.htm
- www.intermeio.ufms.br/revistas/14/14artigo02.pdf - consultado em 07/05/2011 pelas 17.00 horas.
- <http://www.slideshare.net/valdecicorreia/isabel-alarco-professores-reflexivos-em-uma-escola-reflexiva-2929515> – consultado em 15/05/2011 pelas 20.00 horas.

- <http://www.notapositiva.com/trabestudantes/psicologia/trabalhos/piaget.htm> -
consultado em 18/05/2011 pelas 18.00 horas.

Anexos