



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**UMA PRÁTICA REFLEXIVA SOBRE A DIFERENCIAÇÃO
PEDAGÓGICA**

Relatório da Prática Profissional Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar

CRISTINA ISABEL ALVES MARQUES

JULHO 2015



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**UMA PRÁTICA REFLEXIVA SOBRE A DIFERENCIAÇÃO
PEDAGÓGICA**

Relatório da Prática Profissional Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Sob orientação de Dalila Lino

CRISTINA ISABEL ALVES MARQUES

JULHO 2015

AGRADECIMENTOS

Porque ao longo das minhas conquistas e aprendizagens tive as melhores pessoas do meu lado, quero desde já agradecer:

Às excelentes educadoras Ana Maria e Zé que me acompanharam durante toda a PPS, sendo as mestres na construção da minha identidade educativa. Agradeço-lhes do fundo do coração todo o apoio, carinho e dedicação que sempre demonstraram.

A toda à equipa educativa de ambos os estabelecimentos, pela sua forma calorosa como me recebeu, tornando-se um aspeto imprescindível no sucesso e evolução da minha prática. Deste modo, um especial obrigada também às minhas companheiras dos vários dias de muitas experiências, partilhas e afetos: Mafalda Costa, Joana Santos, Daniela Moreira e Joana Teixeira.

Um forte agradecimento às professoras que me seguiram na Prática Profissional Supervisionada das duas valências: a professora Dalila Lino e a professora Manuela Rosa. Um muito obrigada por toda a sua orientação, ajuda e disponibilidade.

À minha família que, por ser maravilhosa, foi a que mais me incentivou, dando-me a enorme força para nunca desistir dos meus sonhos. Destaco os meus queridos pais que tanto me apoiaram, tanto acreditaram em mim, tanto me aconselharam, ajudando-me a chegar até aqui.

Aos meus grandes e melhores amigos (eles sabem quem são), por serem valiosos, por me acompanharem sempre e me compreenderem nos momentos mais difíceis, estando sempre do meu lado. Um especial bem haja à Rosarinho e à tia Olga por todos os conselhos e por me terem ajudado nas situações mais desafiantes do meu percurso académico.

Por último, e porque sem eles nada disto seria possível, a todas as crianças e famílias, que sempre me receberam com o maior carinho e me fizeram acreditar que esta era, sem dúvida, a melhor profissão do mundo, aquela que me faz diariamente feliz!

RESUMO

O presente relatório, intitulado de “Uma Prática Reflexiva sobre a Diferenciação Pedagógica”, surge no contexto do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no âmbito da Prática Profissional Supervisionada realizada em Creche e Jardim de Infância.

Todas as crianças têm direito a uma educação bem sucedida. Contudo, cada vez mais, a diversidade encontra-se presente nas salas de atividade, sendo os educadores responsáveis por criar momentos de diferenciação pedagógica. Mas de que forma o sistema educativo tem em conta cada criança? De que forma são postas em prática, estratégias que visem o direito à palavra, ao respeito, à inclusão perante as várias diferenças?

Foi, deste modo que, através de notas de campo, registos, reflexões e conversas com a educadora cooperante, ao longo do estágio em contexto de Jardim de Infância, surgiu a problemática – a diferenciação pedagógica - suscitando interesse para aprofundar melhor em termos de conhecimento.

Deste modo, o objetivo deste trabalho é apresentar uma análise reflexiva do tema em questão, fazendo retrospeção do que vivenciei ao longo da minha intervenção educativa, bem como das aprendizagens que obtive através da observação. Ou seja, através deste documento será possível identificar o progresso dos conhecimentos adquiridos, desde a observação à prática.

Após verificar nos grupos de crianças, características tão próprias e, ao mesmo tempo, tão diferentes, considere importante perceber qual o papel do educador tendo em conta cada criança, cada nível de desenvolvimento e aprendizagem, de modo a promover uma escola para todos.

Assim sendo, será enunciado, todo o processo das minhas aprendizagens, bem como serão identificadas reflexões da minha prática profissional, revelando a forma como adequar o papel de educadora na construção da identidade de cada criança.

Palavras-chave: Educação pré-escolar; diferenciação pedagógica; análise reflexiva; intervenção; aprendizagens.

ABSTRACT

The purpose of this Project called “A reflexive Practice about the pedagogical differentiation” arises in Master Degree in Pre-School, in the framework of day care center and kindergarten.

All children are entitled to a successful education. However, increasingly, diversity is the activity present in the rooms, and educators responsible for creating moments of teaching differentiation. But how the education system takes into account each child? How are put in place, strategies to the right to speak, respect, inclusion before the various differences? It was thus that, through field notes, records, reflections and conversations with the cooperating teacher, during the context of kindergarten a problematic gained our special attention that I make a point of going to the bottom of the question in terms of knowledge- the pedagogical differentiation.

In this way, the main goal of this work is to present a reflexive analysis of the theme in question. It focus essentially in a retrospection of what I have lived during my intervention, as much of each learning I have got from the observation. Thru this work it will be possible to identify the progress of the acquired knowledge’s since the observation period till the practice.

After verifying in the group of children such proper characteristics, and at the same time so different ones, I have considered important to realize what is the roll of the educator taking in account each children, each level of development and learning, to promote a school for everyone.

Therefore, it will be announced, not only all the process of my learning’s but also the reflections of my professional practice, revealing the way of adjust the roll of educator in the construction of the identity of each pupil.

Key Words: Pre-school Education; pedagogical differentiation; reflexive analysis; intervention; learning.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO DOS CONTEXTOS DE CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA.....	3
Meio envolvente das instituições	3
Contextos socioeducativos	4
Equipas educativas	5
Famílias das crianças.....	6
Grupos de crianças	7
Intenções educativas.....	8
CAPÍTULO II – IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DAS INTENÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA	9
Intenções pedagógicas.....	9
Análise reflexiva da ação pedagógica desenvolvida	12
CAPÍTULO III – UMA PRÁTICA REFLEXIVA SOBRE A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA.....	20
Porquê diferenciar?	20
Diferenciação Pedagógica	21
Diferenciação Pedagógica na Educação Pré-Escolar	23
A Diferenciação Pedagógica no MEM.....	26
CAPÍTULO IV - QUADRO METODOLÓGICO	27
Roteiro ético	29
CAPÍTULO V - AVALIAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA NO MEM.....	30
Ação educativa	30
Espaço educativo.....	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS – CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA	37
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41
Documentos Institucionais Consultados:	44
ANEXOS.....	45

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Cesto dos tesouros	13
Figura 2. Exploração do cesto dos tesouros	13
Figura 3 – Materiais de diferentes texturas	14
Figura 4 – Exploração dos materiais	14

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Planta da Sala de Berçário.....	47
Anexo B. Tabela da equipa educativa de Creche	49
Anexo C. Planta da sala de JI	51
Anexo D. Exemplo de Mapa de atividades	53
Anexo E. Exemplo de Diário	55
Anexo F. Exemplo de Mapa de tarefas	57
Anexo G. Exemplo de Lista de projetos	59
Anexo H. Portefólio de Creche	61
Anexo I. Portefólio de JI	113

LISTA DE ABREVIATURAS

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

MEM – Movimento da Escola Moderna

ME – Ministério da Educação

PPS – Prática Profissional Supervisionada

INTRODUÇÃO

Este relatório tende a expor e analisar de forma reflexiva e fundamentada a Prática Profissional Supervisionada realizada nos contextos de Creche e Jardim de Infância, bem como a problemática identificada por mim ao longo da minha intervenção.

No decorrer da prática educativa realizada em Jardim de Infância, surgem algumas questões e pontos de vista que levaram a cabo a análise da perspectiva desenvolvida neste trabalho – diferenciação pedagógica.

Após observar determinadas situações, constato que “todos os alunos são diferentes, ou seja, [todos] têm relações diferentes com o saber, interesses diversos, estratégias e ritmos próprios de aprendizagem.” (Santana, 2000, p.30) Como tal, perceber a forma como o educador respeita a individualidade de cada criança fez parte de um dos meus objetivos, sendo esta investigação centrada maioritariamente no meu percurso de aprendizagem e construção de conhecimentos, presentes na prática profissional.

Posto isto, segue-se o roteiro deste relatório, estando organizado da seguinte forma:

Num primeiro capítulo – **Caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos** – é feita uma análise dos dois contextos (Creche e JI) onde o trabalho de intervenção foi realizado, analisando o meio onde cada um se encontra inserido, os contextos socioeducativos, as equipas educativas, as famílias das crianças, os grupos de crianças, bem como uma análise reflexiva sobre as intenções educativas, tendo em conta vários princípios orientadores: espaço, tempo, materiais e atividades.

De seguida, no tópico – **Intenções para a ação pedagógica** – serão apresentadas as minhas finalidades educativas, considerando o trabalho desenvolvido e os dados da caracterização feita anteriormente.

Posteriormente, no ponto - **Análise reflexiva da intervenção** - é tido em consideração algumas dimensões sobre a ação pedagógica, tal como também é enunciada a minha problemática “Diferenciação pedagógica”, através de referencial teórico.

Após este tópico, é apresentado o **Quadro metodológico e o Roteiro ético** seguido nesta investigação, abordando as técnicas de recolha de dados e estratégias utilizadas para a realização da mesma.

No último capítulo – **Avaliação da prática educativa no MEM** – é identificado todo o progresso e desempenho da minha ação perante os conhecimentos adquiridos da dada problemática.

Por último, seguem-se as **Considerações Finais**, permitindo-me refletir sobre o impacto que teve toda a ação educativa na construção da minha identidade profissional.

Relativamente a termos éticos, pretendi assegurar a confidencialidade dos dados, sendo as informações das instituições, bem como os nomes das crianças e famílias, ocultados ao longo do trabalho ou atribuídos nomes fictícios.

CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO DOS CONTEXTOS DE CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA

Este capítulo incidirá sobre os contextos socioeducativos onde se realizou a Prática Profissional Supervisionada, tanto em Creche como em Jardim de Infância.

Assim, apresentarei de uma forma reflexiva a caracterização do meio envolvente das instituições, dos espaços e das equipas educativas, bem como destacarei uma breve análise dos grupos de crianças e as suas respetivas famílias, sendo possível, mais tarde, expor as intenções educativas.

Meio envolvente das instituições

As duas instituições onde realizei a PPS encontram-se situadas em diferentes freguesias da Área Metropolitana de Lisboa, tendo também características diferentes em termos de espaço.

A creche é um estabelecimento inerente à Santa Casa de Misericórdia de Lisboa (SCML). Relativamente ao perfil social e cultural da população, trata-se de uma população com baixos níveis económicos, bem como baixos níveis de escolaridade, contribuindo, assim, para a grande incidência de desemprego. Na mesma linha de pensamento, nota-se um elevado número de famílias monoparentais femininas e de jovens mães, sendo, portanto, essencial a existência de subsídios, e, conseqüentemente, sempre que necessário, o apoio por parte da equipa educativa.¹ Ainda, na decorrência de todas estas fragilidades, o tráfico e consumo de substâncias nocivas é também um aspeto muito frequente nesta zona, levando a conseqüências mais graves como a notável percentagem de doenças do foro psiquiátrico. Contudo, verifica-se um meio muito *modesto*, em que a grande maioria das pessoas se conhece, colaborando mutuamente nos vários desafios do dia a dia.

No que concerne à Instituição de Jardim de Infância, esta situa-se numa grande Avenida, pautada por habitações prediais de vários pisos.

¹ Em conversas com a educadora cooperante tive conhecimento que, devido à situação precária vivida naquele meio, muitas das vezes o papel que deveria ser proporcionado pelos pais, é feito pelas equipas educativas. Exemplo disso é a higiene pessoal das crianças.

A título ilustrativo, nas proximidades do estabelecimento, existem diversificadas atividades de comércio, permitindo fazer um trabalho de campo de exploração do meio envolvente. Esta informação torna-se importante, na medida em que é possível perceber o tipo de relação que as crianças estabelecem com o meio/espço.

No que se refere à condição social da população atendida, esta é, maioritariamente, de classe social média-alta.

Contextos socioeducativos

O estabelecimento de creche assume o estatuto de Centro de Acolhimento Infantil (CAI), sendo este inaugurado em 1973. A instituição segue o modelo educativo HighScope tomando como enfoque educativo “o desenvolvimento da criança e da sua aprendizagem, integrando as perspetivas intelectual, social e emocional.” (Projeto Educativo de Creche, 2013).

Em termos organizacionais, encontra-se uma diretora geral reponsável pelo funcionamento da instituição.

Este centro é constituído por uma zona de Creche, onde se encontram crianças dos 4 aos 36 meses de idades, distribuídas pelas salas correspondentes à sua faixa etária e uma zona de Jardim de Infância, com crianças dos 3 aos 5 anos de idade. Em cada sala encontra-se um(a) educador(a), um(a) ou dois(duas) auxiliares de educação e um(a) auxiliar de serviços gerais.

Ao nível de características do espaço físico, trata-se de um edifício remodelado, espaçoso e amplo, possuindo cada grupo de crianças uma sala de atividades. Todos os espaços neste estabelecimento dispõem de uma grande funcionalidade e são claramente adaptados a situações/atividades que possam ser desenvolvidas.²

Já em JI, este foi fundado em 1968 e caracteriza-se por uma dimensão de índole privada com fins lucrativos, ainda que tutelada pelo Ministério da Educação e da Ciência. Inicialmente, esta instituição era dirigida por seis docentes, sendo que pelo menos dois pertenciam à Fundação do Movimento da Escola Moderna, em Portugal, passando, em 2000/2001 a tutela para o atual diretor, responsável “pela gestão de toda a atividade da escola.” (Regulamento Interno, 2014). Para além do Diretor, existem ainda

² Planta da Sala de Berçário – Anexo A

dois órgãos: o Conselho de Docentes e o Conselho Pedagógico, que o ajudam na prática das suas funções.

Este estabelecimento segue como modelo pedagógico, o Movimento da Escola Moderna e tem capacidade para acolher 75 crianças na valência de JI e, aproximadamente, 110 crianças na valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico, funcionando de 2ª a 6ª feira das 8H00min às 19H00min.

O espaço exterior é propício a diversas aprendizagens. Através da observação do meio envolvente, as crianças interrogam e questionam determinados aspetos que servem de fio condutor para estudos e pesquisas.³

Equipas educativas

A instituição de creche é organizada por uma equipa educativa muito heterogénea⁴, sendo que muitos elementos já se encontram neste mesmo estabelecimento há alguns longos anos. Contudo, também constam elementos recém-chegados ou com menos anos de serviço neste local. Especificamente à sala onde se realizou a observação/intervenção, nesta estavam presentes três adultos: uma educadora, uma auxiliar de educação e uma auxiliar de serviços gerais.

No que diz respeito ao Jardim de Infância, a sala é composta por dois elementos, uma educadora e uma assistente operacional. Esta reúne-se regularmente, tal como acontece no contexto de creche, sendo, neste caso, semanalmente.

Ainda em termos de reuniões, todos os profissionais de JI, participam todas as semanas no chamado Conselho Geral, seguindo a mesma dinâmica dos Conselhos realizados à 6ª feira com as crianças. Tal como afirma Niza (2007), “o conselho. . . é a instituição formal de regulação social da vida escolar. Pelo conselho passa o balanço intelectual e o progresso moral da classe a partir dos registos de pilotagem das ações planeadas e dos juízos fixados no *Diário* do grupo.” (p.128)

³ **Nota de campo – 11 de março de 2015, JI (Recreio):** O Samú (4 anos) observa o espaço exterior da escola. Vê vários autocarros a passar e pergunta “Porque é que os autocarros têm números diferentes?”

⁴ Tabela – Anexo B

Em ambos os contextos, a equipa educativa presente nas salas é formada há relativamente pouco tempo, não deixando de existir uma grande cumplicidade entre si, possibilitando, ainda, haver uma clima harmonioso e um trabalho colaborativo.

Considero este ser um aspeto crucial para o desenvolvimento e bem-estar das crianças, uma vez que é a partir desta relação positiva que se dá “continuidade aos cuidados representados por uma relação pais-filhos estável e progressiva.” (Post & Hohmann, 2011, p.62)

Famílias das crianças

Relativamente às famílias dos grupos de crianças posso considerar que se tratam de realidades sociais bem diferentes de contexto para contexto. Fazendo uma breve caracterização das famílias, em creche, existem: uma família de acolhimento, duas famílias alargadas, três famílias nucleares e quatro famílias monoparentais femininas. As idades dos pais são compreendidas entre os 19 e 43 anos. E no que respeita às habilitações literárias, constata-se que mais de metade dos pais da sala (ou seja, 70 %) tem a escolaridade obrigatória. A grande maioria das famílias encontra-se empregada, sendo, no entanto, um nível socioeconómico baixo, pois grande parte dos trabalhos é em regime precário. (Ver Portefólio de Creche, p.68)

Em JI, a maioria das famílias apresenta uma estrutura nuclear, existindo apenas três casos de famílias monoparentais. No que diz respeito ao número de irmãos, grande parte das crianças tem um ou mais, sendo que apenas sete não têm nenhum. Todos os pais se encontram empregados, estando inseridos em profissões liberais e que exigem níveis de formação ao nível superior (licenciaturas, mestrados e doutoramentos).

Perante isto, torna-se importante referir que, independentemente de cada família dispor das suas características individuais, a relação existente entre estas e a equipa educativa é de estreita proximidade e cooperação. Nota-se que, em ambos os casos, a relação família-escola é positiva, na medida em que todos os pais se mostram interessados em participar ativamente no dia a dia dos filhos, sendo, portanto, envolvidos no processo de aprendizagem dos mesmos.

Grupos de crianças

Também no que concerne aos grupos de crianças, estes têm características muito díspares, sendo assim caracterizados da seguinte forma:

A sala de creche é composta por dez bebês, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 meses (dezembro 2014), sendo sete do sexo feminino e três do sexo masculino.

Sendo um grupo muito pequeno em termos quantitativos, como em termos de idade, requer especial atenção ao nível de cuidados, de responsabilidade e de dedicação, pois é uma etapa de uma notável dependência e uma fase muito importante na vida das crianças.

Verifica-se, deste modo, uma grande dependência ao nível motor, observando-se, contudo, alguma evolução a este nível ao longo do tempo de observação/intervenção: praticamente já todas as crianças se sentam sem apoio de almofadas, algumas crianças já saem do tapete, outras já gatinham e outras já se tentam colocar de pé.

O grupo de crianças do JI é constituído por dezassete elementos: nove do sexo feminino e oito do sexo masculino. As idades são compreendidas entre os 3 e 6 anos. (fevereiro 2015). Trata-se de um grupo bastante calmo, cooperante e muito atento, procurando descobrir tudo o que o rodeia. Ao nível de adaptação, nota-se que todas as crianças estão perfeitamente adaptadas ao meio envolvente, mesmo as que não se encontravam no estabelecimento nos anos anteriores, tendo consciência das rotinas, tarefas e dinâmica da sala.

É de destacar ainda que um dos aspetos que caracteriza este grupo de crianças passa pela forma autónoma como realizam as atividades e a sua responsabilidade nas várias tarefas da sala.

Relativamente ao papel do educador e tendo em conta a problemática deste relatório - diferenciação pedagógica - as educadoras da instituição tratam de responder a às necessidades/desafios de cada criança, da maneira mais adequada, tomando em atenção todos os aspetos que a caracterizam.

No mesmo sentido, é de ressaltar que em ambas as valências, a relação estabelecida entre os adultos de referência e as crianças é de plena confiança, sendo possível assegurar da melhor forma um bom desenvolvimento nas aprendizagens das crianças.

Intenções educativas

Dependendo do modelo pedagógico estabelecido em cada instituição, também as intenções educativas corresponderam no mesmo sentido, sendo as estratégias de cada educadora diferentes. Assim, cada educadora cooperante pretendeu orientar o seu trabalho seguindo os vários princípios do respetivo modelo, apostando em diversas áreas.

Em creche, a educadora cooperante teve como prioridades educativas: respeitar ritmos e necessidades das crianças, incentivar as famílias a pertencerem ao grupo de pais e a participarem nos vários momentos da vida na creche e reorganizar o espaço da sala, tendo como objetivos os interesses e necessidades das crianças. (Projeto Pedagógico de Creche, 2014)

Já em JI, o grande objetivo da educadora foi o de criar uma rotina adequada à dinâmica do grupo, uma vez que a assistente operacional já domina a mesma, encontrando-se, portanto, bem integrada no grupo. (Projeto Pedagógico de JI, 2014).

Ligada a todos estes propósitos, está relacionada a forma como se organizam o espaço e os materiais. Estes devem ser pensados e dispostos segundo os interesses das crianças e de acordo com os seus níveis de desenvolvimento.

O espaço deve ser dividido pelas diversas áreas, identificadas corretamente, permitindo a livre circulação entre as mesmas e possibilitando o trabalho individual, em pequenos e/ou grandes grupos.⁵

Relativamente aos materiais, estes devem ser adequados à idade das crianças e devem ser de diferentes texturas e cores. É igualmente importante que haja uma variedade a este nível (reciclados, naturais, comercializados), dando assim a possibilidade das crianças se envolverem em diferentes tipos de jogo.

⁵ Planta da Sala de JI - Anexo C

Para uma fácil identificação e acesso, todos os materiais devem ser etiquetados e devem encontrar-se ao nível das crianças, estando deste modo disponíveis para o uso simultâneo de vários grupos.

CAPÍTULO II – IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DAS INTENÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

Neste presente capítulo apresentarei as minhas intenções educativas para o trabalho de intervenção em Creche e JI, tendo em vista o capítulo anterior referente às caracterizações do meio, dos contextos, dos grupos de crianças e das equipas educativas.

É importante que o educador defina as suas intenções/propósitos quanto à sua prática, através de um planeamento, visando não esquecer as características do grupo de crianças e os princípios orientadores que lhe estão subjacentes, pois conforme nos indicam as OCEPE (2009), a intencionalidade do educador é o suporte do processo educativo. Como tal, é através de um “conjunto de experiências com sentido e ligação entre si que dão coerência e consistência ao desenrolar [desse mesmo processo].” (p.93)

Intenções pedagógicas

Como futura profissional de educação considero importante destacar e refletir sobre os princípios que defino como vitais para a minha prática educativa, a partir dos modelos pedagógicos com os quais me identifico e os quais, por sua vez, fizeram parte da minha prática profissional supervisionada: modelo High Scope (Creche) e o Movimento da Escola Moderna (JI).

Início esta temática ao referir uma das perspetivas que defendo na minha prática educativa: **a perspetiva desenvolvimentalista**, ligada a uma ideologia educacional, tendo por base o Homem, a vida e a aprendizagem, ou seja, “uma construção progressiva do conhecimento. . . através da ação e da reflexão sobre a ação.”(Formosinho, 2013, p. 72)

Também um dos princípios pedagógicos que eu advogo como fundamental é a **aprendizagem pela ação**, em que a criança vive experiências diretas e imediatas,

retirando, através da reflexão, algum significado, construindo assim o seu próprio conhecimento que dará sentido ao mundo. (Weikart & Hohmann, 2011)

A possibilidade de explorar o mundo que as rodeia, exprimindo livremente as suas ideias e questões é conseguido pelo seu desejo inato de descoberta de novos conhecimentos, e também pelas “interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico.” (Weikart & Hohmann, 2011, p.5)

A **interação adulto-criança** é outro elemento essencial para uma prática educativa de qualidade, na medida em que, através das relações de confiança e segurança estabelecidas entre criança-adulto e adulto-criança, se fomenta a partilha de perspetivas e ideias com algum significado. No entanto, “as interações de partilha sustentada de pensamento não exigem situações planeadas, podem acontecer sempre que o educador e as crianças se envolvem conjuntamente em actividades significativas.” (Folque, 2012, p.90)

Ter em atenção a **organização do ambiente educativo**, considerando não só o espaço físico (sala de atividades, mecanismos e materiais) mas também as interações estabelecidas com os vários agentes educativos (quer pais, quer equipa educativa) é um aspeto muito importante no que diz respeito ao desenvolvimento educativo das crianças. Isto é, segundo Post e Hohmann (2000), “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais.” (p.101)

Assim sendo, o ambiente físico deve ser estruturado e regulado pelo educador, possibilitando à criança a exploração e conhecimento dos vários materiais existentes, bem como o desenvolvimento de relações com os adultos e pares, sendo, deste modo, um dos motivos promotores de aprendizagens significativas.

Em concordância com esta ideia, também as rotinas são um aspeto que quero ressaltar, uma vez que possibilitam à criança a regulação do seu dia de forma planeada e consistente.

Ainda, e não menos importante de referir, fazendo assim parte de uma das minhas finalidades educativas, do mesmo modo que se insere no tema da minha problemática, é essencial assegurar a ideia de uma **escola para todos e em específico**

para cada um, julgando as características e individualidade de cada criança, propondo estratégias que tenham em conta a *diferenciação pedagógica*, de forma a garantir a igualdade, numa *escola inclusiva*.

Por último, tomo como necessário mencionar o papel fulcral de todos os intervenientes de ação educativa (famílias e equipa educativa) no seu envolvimento nos trabalhos realizados ao longo da prática profissional, sendo esta partilha encarada como “ambientes de desenvolvimento e aprendizagem humana” (Dessen & Polonia, 2007, p. 27).

De acordo com as intenções enunciadas anteriormente, tomando-as como princípios orientadores da minha prática, seguem os objetivos que defini para o grupo de crianças de Creche e Jardim de Infância.

Desta forma, em **Creche**, tencionei:

- criar um clima de confiança e cooperação: é importante que o educador interaja com a criança de forma calorosa e tranquila, apoiando as suas intenções.
- criar contextos de aprendizagem ativa: fala-se de crianças muito pequenas (0-3 anos), logo trata-se, especialmente, de uma abordagem sensório-motor, pois é nestas idades que as crianças desenvolvem competências ao nível motor, pessoal, emocional e social. Neste seguimento, o educador deve ter em atenção os materiais que coloca à disposição das crianças, devendo estes ser apelativos aos sentidos das mesmas, bem como a organização das áreas, pensando sempre no conforto e na aprendizagem.
- apoiar as crianças nos seus vários momentos do dia (chegada, saída, refeições, sesta, cuidados corporais, tempo de escolha livre, tempo de exterior e tempo de grupo): os interesses e as necessidades da criança devem ser tidos em conta e o educador deve observar e estar atento às comunicações delas ao longo do dia, proporcionando-lhes oportunidades de escolha e apoiando-as constantemente.

Em **Jardim de Infância**, as intenções pedagógicas relacionam-se com as de Creche em alguns aspetos, mas acabam por ser um pouco diferentes, destacando como fundamental:

- proporcionar um clima de apoio interpessoal: o educador deve estabelecer positivas interações com as crianças de modo a “que estas possam trabalhar e brincar com

peças e objetos libertas de medos, ansiedades ou de aborrecimento e negligência.” (Weikart & Hohmann, 2011, p.63);

- dar atenção ao pensamento da criança, encorajando-a a fazer as coisas sozinha, “a colocarem as suas próprias interrogações e a sentirem “espanto”.” (Folque, 2012, p. 53)
- possibilitar a criança para tomar decisões: através dos seus interesses e intenções, o educador deve dar à criança a possibilidade de esta escolher aquilo que pretende fazer;
- disponibilizar diferentes materiais/ diferentes explorações: devem ser facultados à criança diversos materiais para que ela possa manipulá-los à sua maneira, explorando ativamente todos os sentidos;
- dialogar com a criança: é importante que a criança descreva as suas experiências e comunique com o educador sempre que precise.
- o educador deve promover uma educação inclusiva, incluindo um grupo diversificado.

(baseado em fundamentos do currículo HighScope e do MEM)

Retomando a ideia inicial: a intencionalidade do educador é o suporte do processo educativo (ME, 2009), é de igual modo importante que o educador reflita sobre a sua ação, sobre os seus valores e intenções, garantindo às crianças condições de plenas aprendizagens.

Análise reflexiva da ação pedagógica desenvolvida

Nesta parte do relatório irei refletir acerca da ação pedagógica desenvolvida nos contextos de Creche e Jardim de Infância, não esquecendo os princípios enunciados e destacados por mim anteriormente.

Assim, focar-me-ei nas dimensões ao nível da organização do espaço e tempo, domínios de desenvolvimento, bem como a relação estabelecida com as famílias e a equipa educativa, em Creche e JI.

Organização do espaço e tempo

Na educação pré-escolar, várias aprendizagens se estabelecem através de várias vivências e experiências “que implicam recursos humanos e materiais diversos.” (ME, 2009, p.34). Como tal, a organização do espaço deve ser encarada como uma das grandes intencionalidades do educador, com o intuito de fomentar a construção do

processo educativo de cada criança, através do planeamento e posterior reflexão que o próprio faz “sobre a função e finalidades educativas dos materiais.” (ME, 2009, p. 37)

Neste seguimento, em Creche, tencionei propor e criar materiais que fossem ao encontro dos interesses das crianças, despertando-lhes a curiosidade, advertindo para uma positiva exploração dos mesmos. Assim sendo, construí um “cesto dos tesouros”, constituído por um conjunto de objetos simples, como pinhas, esponjas, conchas, trapos, guizos, etc., permitindo à criança a estimulação dos vários sentidos (olfato, visão, tato, paladar, audição), de forma a oferecer-lhe diversas oportunidades de aprendizagem que ajudarão o cérebro a estabelecer novas ligações e a desenvolver-se.

Segundo Gralik, Rocha, Steinbach e Simão (2014), e partindo da ideia das autoras Goldschmied e Jackson (2006), “é importante que disponibilizemos para as crianças uma ampla gama de objetos, para que possam explorar e descobrir por elas mesmas e de modo espontâneo, a maneira como os objetos se comportam no espaço quando são manipulados por elas.” (p.117)

Ainda neste sentido, de forma a proporcionar momentos de exploração sensorio-motor através de diferentes objetos, tendo em conta ser um grupo de crianças mais novas, considerei importante disponibilizar novas ferramentas que assegurassem esse mesmo propósito. Deste modo, criei também alguns materiais com diversas texturas e afixei na parede, estando estes ao alcance das crianças para que elas pudessem explorar, desempenhando um papel participativo.

Todos estes materiais despertaram a curiosidade das crianças, através da sua observação e exploração dos diferentes objetos, servindo de instrumentos capazes de desenvolver a capacidade de observação, ter consciência do objeto e procurá-lo.

Figura 1. Cesto dos tesouros



Figura 2. Exploração do cesto dos tesouros



Figura 3. Materiais de diferentes texturas

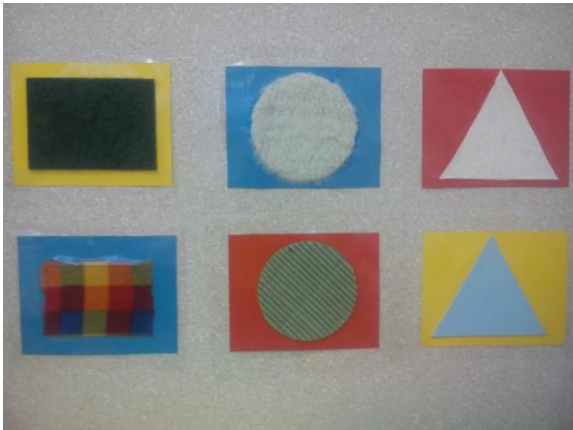


Figura 4. Exploração dos materiais



No que diz respeito ao Jardim de Infância, não acrescentei nenhum material, uma vez que considerei uma panóplia diversa dos mesmos à disposição das crianças. Trato assim de referir que considerei todos os materiais da sala bastante adequados tendo em conta os níveis de desenvolvimento das crianças, tal como os conteúdos programados pelas diferentes áreas.

Também o tempo, correspondente a uma rotina diária, é um essencial elemento na vida de uma criança, ajudando-a a orientar o seu dia a dia de forma sequencial, permitindo, ao mesmo tempo, “aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas “à dimensão da criança” no contexto dos acontecimentos que vão surgindo.” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 224). Melhor dizendo, “Uma rotina é indispensável para criar um ambiente seguro onde o envolvimento cognitivo possa ocorrer.” (Folque, 1999, p.8)

Por conseguinte, procurei estar envolvida em todos os momentos de rotina nos contextos de Creche e Jardim de Infância, mesmo tratando-se de sequências temporais um pouco diferentes.

Em Creche, um dos meus propósitos esteve assente na seguinte ideia, “os educadores aprendem e respondem ao horário diário *personalizado* de cada bebé. . . e, em simultâneo, desenvolvem um horário diário *global* que se adapte quanto possível a todas as crianças do grupo.” (Post & Hohmann, 2011, p. 195)

No que concerne ao contexto de JI, “o grupo tem ao seu dispor um conjunto de instrumentos que ajudam a regular o que acontece na sala de aula e que contam a

história da vida do grupo.” (Folque, 1999, p.8) , como o mapa de atividades, o mapa de presenças, o diário de turma. Ainda, tal como refere a mesma autora, “Todos estes instrumentos são facilitadores da organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo.” (Folque, 1999, p.9)

Desenvolvimento de domínios do desenvolvimento/áreas de conteúdo:

Relativamente a este tema, no que se refere ao contexto de Creche, procurei de planear as atividades de acordo com os domínios de desenvolvimento de cada criança.

O berçário recebe crianças com menos de um ano de idade, requerendo, portanto, um especial cuidado e atenção. São crianças que estão numa fase de adaptação e de descoberta em relação ao mundo que as rodeia. Como tal, é fulcral criar oportunidades de exploração e aprendizagem, não esquecendo a relação de confiança e segurança estabelecida com os adultos de referência, sendo também este um fator relevante para o desenvolvimento de várias capacidades que lhes serão úteis na sua vida futura, enquanto indivíduos de uma dada sociedade.

Com base na observação feita ao grupo de crianças e tendo em conta a faixa etária, propus como intenções educativas da minha intervenção em Creche e de acordo com os domínios de desenvolvimento, as seguintes:

- **Desevolvimento Socio-Afetivo:**

- Criar uma relação de confiança, afeto e segurança, através de momentos de partilha e afeto, estabelecendo uma vinculação segura.

- Desenvolver a autonomia, proporcionando momentos de maior independência.

- Mostrar interesse pelas outras crianças, promovendo momentos e atividades coletivas.

- **Desenvolvimento Cognitivo:**

- Desenvolver os sentidos: tato, audição, olfato, visão, através da exploração de diferentes objetos, como o caso do cesto dos tesouros.

- Desenvolver a capacidade de observação e ter consciência do objeto, através da procura do objeto escondido.

- **Linguagem:**

- Reconhecer o seu nome e vocalizar em resposta a situações, comunicando com a criança frequentemente.

- Imitar e produzir diferentes sons, através da audição de canções e da comunicação verbal.

- Produzir a sílaba repetida uma ou duas vezes, repetindo sons, sílabas e palavras.

- **Motricidade:**

- Desenvolver habilidades motoras, tendo em conta diferentes atividades como: amassar papel, folhear livros de pano, trabalhar partes do corpo.

- Iniciar a marcha, através de momentos de movimento, como gatinhar.

Em relação ao contexto de JI, as atividades planeadas tiveram enfoque as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Tentei mobilizar alguns conteúdos de todas as áreas, sendo muitas delas desenvolvidas individualmente, em pequeno grupo ou em grande grupo. Tal como nos referem as OCEPE (2009), “As diferentes áreas de conteúdo partem do nível de desenvolvimento da criança, da sua actividade espontânea e lúdica, estimulando o seu desejo de criar, explorar e transformar, para incentivar formas de acção reflectida e progressivamente mais complexa.” (p.48)

Para que assim seja, os conteúdos das diferentes áreas de conteúdo “devem ser vistos de forma articulada, visto que a construção do saber se processa de forma integrada, e que há interações entre os diferentes conteúdos e aspectos formativos que lhes são comuns.” (ME, 2009, p.48)

Para além desta articulação de conteúdos, foi desenvolvido um projeto no âmbito de Projetos Curriculares Integrados, seguindo o mesmo a metodologia de trabalho de projeto. Esta é considerada uma metodologia muito rica em termos de aprendizagem para as crianças, uma vez que estas conseguem descobrir mais sobre o que querem saber, tomando “a criança como investigadora.” (Vasconcelos, 2011, p.14)

No seguimento desta ideia, e tendo em conta as minhas intencionalidades, destaco mais uma visão da autora Vasconcelos (2011) relativamente ao trabalho de projeto, visto que o mesmo “propõe ainda um enfoque em grupos heterogéneos ou intergeracionais, prevê o adulto como facilitador do processo mas, também, e juntamente com as crianças, como ator, isto é, como alguém que também está a investigar.” (p.15)

Contudo, perante o que foi mencionado anteriormente, defini alguns aspetos, à priori, que procurei ter em consideração no que concerne às finalidades educativas visadas em JI, não sendo, contudo, todas desenvolvidas:

- **Formação Pessoal e Social:**

- Adquirir maior independência, tomando iniciativa de atividades, aprendendo, igualmente a escolher, a preferir e a tomar decisões.

- Interagir de diferentes modos com os outros, atribuindo valor a comportamentos e atitudes suas e dos outros, reconhecendo as várias características individuais, bem como as limitações.

- Respeitar as regras elaboradas e negociadas entre todos, através dos debates em grupo, em que são discutidos assuntos sobre propostas e projetos comuns.

- **Linguagem Oral e Escrita:**

- Dominar progressivamente a comunicação como emissor e como recetor e também apropriar-se das diferentes funções da linguagem, adequando a sua comunicação a cada situação, narrando acontecimentos, através do diálogo com as outras crianças e o educador e contando e recontando histórias.

- Tentativas de imitação do código escrito, escrevendo palavras que ouve bem como as letras do seu nome.

- **Matemática:**

- Ter noção de espaço, tomando consciência da sua posição e deslocação no mesmo.

- Ter noção de medida e das várias unidades de medida, medindo coisas e pessoas através de situações do cotidiano.

- Formar sequências com regras lógicas, agrupando blocos lógicos, a partir de vários critérios.

- Pensamento lógico e resolução de problemas, através da invenção de problemas a partir de situações diversas.

- Construir a noção de número.

- **Conhecimento do Mundo:**

- Procurar saber mais sobre o meio envolvente, tentando compreender as relações que dão sentido ao mundo.

- Conhecer alguns aspetos do ambiente natural e social, explorando diferentes instrumentos e meios para sistematizar e organizar o conhecimento obtido. Por exemplo, utilizar a lupa para analisar elementos naturais, como insetos.

- Começar a ter noção de alguns domínios científicos (tempo), analisando, sequencialmente, um conjunto de imagens de momentos do dia.

- **Expressão Motora:**

- Desenvolver aquisições motoras básicas, como correr, saltar, trepar, baloiçar, deslizar, rodopiar.

- Exploração de diferentes formas de movimento e manipulação de diversos objetos, através de danças ou jogos de bolas.

- **Expressão Dramática:**

- Expressar situações da vida quotidiana e criar novas situações, novos papéis através do faz de conta.

- Dramatizar ações de diferentes papéis, utilizando fantoches e criando um pequeno diálogo.

- Utilizar objetos livremente, atribuindo diversos significados;

- **Expressão Plástica:**

- Explorar diversos materiais.
- Usar as diferentes técnicas: recorte, pintura, desenho, colagem.
- Representar momentos, objetos, pessoas, lugares.

- **Expressão Musical:**

- Identificar e reproduzir sons
- Cantar de diferentes ritmos
- Criar formas de movimento, utilizando o corpo e ao ritmo da música.
- Utilizar instrumentos para acompanhar a canção ou marcar o ritmo.
- Escutar diferentes sons.

Relação com as equipas educativas:

Em ambas as valências, pretendi criar, com a equipa educativa, uma relação positiva e afetuosa, garantindo um melhor trabalho em conjunto, pois tal como definem Hohmann e Weikart (2011), “trabalho de equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo.” (p.130). Como tal, tencionei acompanhar o trabalho das educadoras cooperantes, apresentando-lhes algumas propostas de atividades e materiais, tendo, ainda, diversas conversas informais acerca da minha prestação e situações das crianças, analisando aspetos positivos e negativos. Este aspeto foi um marco fundamental para o desenrolar de todo o meu percurso académico, pois fez-me refletir imenso acerca da minha prática. Mencionar também que, não só tencionei acompanhar as educadoras cooperantes, como toda a restante equipa educativa das Instituições: educadoras, auxiliares de educação e as minhas colegas estagiárias, mostrando-me, sempre que possível, disposta a trabalhar numa prática pedagógica cooperada.

Como conclusão, reforço a ideia destacada por Figueira (citado por Ferreira, 2013), “o trabalho de equipa poderá aumentar o compromisso na consecução dos objectivos definidos contribuindo para uma resolução conjunta de problemas e dúvidas, o que pressupõe que todos os elementos da equipa se devem assumir como verdadeiros

interventores conscientes do papel que desempenham na consecução dos objectivos e das metas a atingir” (p. 27).

Relações com as famílias:

Tal como afirma Figueiredo (2010), “a melhor maneira de podermos proporcionar uma continuidade entre os valores e cultura das famílias e do pré-escolar será abrir a escola à comunidade, permitindo e estimulando a entrada dos pais na escola, criando espaço para eles se reunirem, proporcionar comunicação frequente, tratá-los como verdadeiros membros da comunidade educativa e dar-lhes a conhecer o currículo escolar.” (p.31) Deste modo, no que diz respeito às intenções a ter com as famílias, procurei manter-me disponível para qualquer assunto, mostrar empatia, divulgando todo o trabalho a ser realizado com as crianças, de modo a envolver, ao máximo, as famílias no processo de crescimento das mesmas.

CAPÍTULO III – UMA PRÁTICA REFLEXIVA SOBRE A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este capítulo incide sobre a problemática desenvolvida neste relatório: Diferenciação Pedagógica. Deste modo, nele irei desenvolver mais aprofundadamente o aspeto que destaquei na minha prática pedagógica – diferenciação pedagógica -, fazendo uma breve contextualização e posteriormente uma análise crítica do assunto partindo de referencial teórico que o fundamenta.

Porquê diferenciar?

Segundo a Declaração de Salamanca de 1994, “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias”, devendo os sistemas de educação estar preparados e adequados, “tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades.”

De acordo com esta orientação e tendo em conta as minhas intencionalidades pedagógicas referidas anteriormente, às quais destaco a ideia de uma escola para todos e

em específico para cada um, julgando as características e individualidade de cada criança, procurei perceber de que forma se pratica um ensino diferenciado.

Para além de esclarecermos o que é a diferenciação, é fundamental clarificarmos algumas questões, assim como interroga Santana (2000), “Porquê e como diferenciamos o ensino? A quem se dirige a diferenciação? Apenas aos alunos diferentes?” (p.30)

Logo, centrei este estudo numa reflexão sobre a minha prática, utilizando para o devido efeito as conversas informais tidas com a educadora cooperante, os registos diários e a observação das várias situações relacionadas com o mesmo.

Destaco que a identificação desta problemática surgiu no contexto de JI, onde tal aspeto mais me chamou à atenção. No entanto, revejo este mesmo assunto na prática pedagógica desenvolvida em Creche, uma vez que adequiei a minha ação também nesse sentido da diferenciação pedagógica de forma inclusiva.

Diferenciação Pedagógica

A criança, ao nascer, é identificada com traços da sua própria natureza, podendo estes conceber uma base mais complexa com a evolução do tempo, através da interação com o meio envolvente e da própria mente que também desenvolve certas ações, mais estruturadas.

Desde cedo, “existe na criança uma força empreendedora para aprender, mexer, explorar, fazer as coisas, procurar o desafio, correr riscos, utilizar formas de comunicação cada vez mais sofisticadas, conhecendo a alegria da ação e do sucesso.” (Portugal, 2012)

Para tal, o educador/professor deve ter em conta as intenções educativas e, conseqüentemente, as suas intervenções, de modo a enriquecer as aprendizagens do(a)s alunos/ crianças. Isto porque, também como foi referido anteriormente, cada um(a) tem os seus próprios padrões culturais, sendo da mesma forma os seus interesses, dificuldades, saberes e ritmos de aprendizagem próprios de pessoa para pessoa, destacando-se assim o termo da diversidade.

Perante isto, qual deverá ser o papel do educador? Seguir uma pedagogia diferenciada, adequando as suas estratégias às diferentes crianças ou deverá assentar os seus princípios em grupos homogêneos?

É neste sentido que se introduz a palavra diferenciação. Mas afinal, o que é isto de diferenciação? Este conceito já se encontra em voga há muito, tendo evoluído ao longo dos tempos.

Se é certo que até aos anos 50 do século XX, a diferenciação pedagógica enquanto intencionalidade pedagógica não constituía uma preocupação dos sistemas educativos. . ., a partir dos anos 60, com a inclusão de uma vertente formativa de avaliação, começam-se a preconizar modelos de diferenciação pedagógica. (Santos, *s.d*)

A diferenciação pedagógica é vista por várias perspetivas, mas todas elas identificam esta estratégia como um fator de inclusão. Mas de que forma?

Certamente que as crianças/alunos aprendem da melhor forma e sem dificuldades aparentes na aquisição de aprendizagens, quando o educador/professor tem em conta o próprio estilo de educação/ensino, adequando-o a cada criança/aluno. (Grave-Resendes & Soares, 2002)

Porém, será inevitável que, mesmo de forma inconsciente, o professor/educador proceda contrariamente à ideia referida anteriormente, apostando no seu próprio estilo de aprendizagem? Será a maneira mais adequada de promover a igualdade e educação para todos se o “tal” próprio estilo de aprendizagem for centrado em “favorecer os alunos que têm o estilo de aprendizagem que o professor usa na sala, desfavorecendo os que têm outros estilos de aprendizagem”? É claro e natural que esta apropriação que o adulto faz no seu trabalho pedagógico possa decorrer de determinados fatores, nomeadamente da sua dada formação e do seu leque de ideais concebidos ao longo da vida.

“A aprendizagem numa sala de aula pode ser proporcionada tendo em conta três factores: a receptividade dos alunos, os seus interesses e os perfis de aprendizagem.” (Melo, 2011, p.36)

É, sem dúvida, fundamental “deixarmos de estar tão preocupados em ensinar e [criarmos], pelo contrário, condições efectivas para que os alunos aprendam.” (Santana, 2000, p.30). Condições estas que assegurem à criança uma “organização de interacções e de actividades de modo a que seja constantemente, ou o mais frequentemente possível,

confrontando com situações didáticas significativas e adequadas às suas características.” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 23)

Com este propósito consideram-se medidas pedagógicas que integrem o termo de diferenciar, que segundo Perrenoud, é:

romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo – mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável. (citado por Santana, 2000)

Rematando com as ideias orientadoras da Lei de Bases do Sistema Educativo⁶, do Acordo de Jomtien de 1990⁷ e da Declaração de Salamanca de 1994⁸, a finalidade geral centra-se na Educação para todos, rompendo com todas as formas de exclusão escolar.

Diferenciação Pedagógica na Educação Pré-Escolar

A Educação Pré-Escolar determina-se como uma fase fulcral de *puras e plenas* aprendizagens, sendo através desta que se constroem e desenvolvem várias dimensões: cognitiva, social, moral. É nesta fase que as crianças estabelecem relações favoráveis que propiciam um desenvolvimento equilibrado e construtivo para uma vida futura.

É neste sentido que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar estabelecem como objetivo “estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas.” (ME, 2009, p. 15).

Esta intenção relaciona-se com a forma como o educador estabelece a sua ação pedagógica e os princípios que fundamentam a pedagogia da educação pré-escolar descritos nas OCEPE, uma vez que estas oferecem aos educadores uma “larga margem para a contextualização da acção, possibilitando diferentes opções e currículos.” (Santos, et al, 2011).

⁶ Reconhece a cada cidadão o direito de acesso à escolaridade básica bem como o direito ao sucesso escolar.

⁷ Propõe-se garantir uma educação básica para todos numa escola para todos.

⁸ Reconhece que cada criança possui características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias a que a escola deve corresponder de maneira inclusiva. (Grave-Resendes & Soares, 2002)

De acordo com Delors (citado por Grave-Resende & Soares, 2002) “ a educação para além de fornecer conhecimentos aos alunos, deve *apetrechá-los* com competências que os possam ajudar ao longo de toda a sua vida.” (p.27)

Deste modo, Portugal & Laevers (citado por Santos, et al, 2011) referem que, “trabalhar nesse projecto e através dele com as crianças, considerando quer o grupo em geral, quer cada criança na sua individualidade, de forma qualitativamente superior, pressupõe que o educador seja capaz de responder adequadamente à diversidade e particularidades das infâncias observáveis nos diferentes contextos educativos.”

No seguimento de vários estudos e investigações, coloca-se em foque, mais uma vez, a educação para todos, “uma “educação inclusiva” promotora do sucesso de todos e de cada um, assente em princípios de direito e não de caridade, igualdade de oportunidades e não de discriminação, seja ela positiva ou negativa.” (Sanches, 2005, p.131).

Assim sendo, o papel do educador é essencial nesta perspetiva de inclusão, pois será ele que proporciona e organiza, de forma adequada, o contexto educativo para que a criança possa encontrar a estimulação de que necessita para progredir. No entanto, não perde a visão do grupo em geral, bem como de cada criança em particular, de forma a (cor)responder às suas necessidades e ao seu bem-estar. (Portugal, *s.d.*)

Conforme enuncia Casanova (citado por Serrão, 2011) “os alunos não têm de estar todos a fazer a mesma coisa ao mesmo tempo”, sendo assim importante haver “cantos destinados a actividades diferenciadas, áreas para o trabalho individual, áreas para trabalhos colectivos, espaços para brincar.” (p.19)

Na mesma linha de pensamento, o educador deve ainda conhecer o historial de cada criança, permitindo-lhe ter noção das suas capacidades, interesses e dificuldades, visto que o “conhecimento da criança e a sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades.” (ME, 2009, p.25)

O educador deve ser o “andaime” de todo o processo educativo das crianças, sabendo que também ele tem de se responsabilizar para que esta finalidade seja desenvolvida. De tal forma, a comunicação deve estar presente em todo este percurso contrutivo, apoiando e estimulando os alunos sem qualquer título hierárquico. Isto é,

também na perspectiva de Vygotsky, o papel mediador que auxilia a criança no seu ambiente de prática de aprendizagem, apoiando-a quando esta não consegue atingir sozinha o sucesso, localiza-se na *Zona de Desenvolvimento Proximal*. É nesta dimensão que o adulto, ao refletir detalhadamente sobre as dificuldades demonstradas pelas crianças, adequa o seu processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo estratégias de Diferenciação Pedagógica que apoiem o sucesso das aprendizagens. (Marinho, 2012).

É certo que por vezes estes compromissos não são postos em causa e muito menos em prática, uma vez que o “êxito [da docência] depende da sua cultura profissional e cívica e da forma como constróem, ou se sujeitam à cultura e à organização das escolas onde ainda trabalham” (Niza, 2000, p.41), obrigando, de certo modo, “a escola a refletir cada dia sobre a sua acção educativa para evitar que [certas] diferenças se convertam em desigualdade.” (Niza, 2000, p.40)

Torna-se assim um desafio rever “as estratégias que os sistemas educativos têm vindo a utilizar para responderem às diferenças dos alunos que têm de acolher.” (Niza, 2000, p.41), de forma a “envolvê[-los] no seu percurso de aprendizagem, no sentido da aquisição de uma gradual tomada de consciência do ponto em que se encontram e do que precisam de fazer para poderem avançar no currículo.” (Santana, 2000, p.31)

Neste âmbito, podemos mencionar um outro aspeto ligado à problemática, sendo ele a avaliação. Tal como refere Perrenoud (citado por Marinho, 2012), “Na diferenciação pedagógica, a avaliação deixa de estar ao serviço da selecção para estar ao serviço das aprendizagens, em que a experiência da avaliação é gratificante e construtiva, e não como a avaliação tradicional, caracterizada por experiências de humilhação.” (p. 85) Em concordância com o que foi referido, é importante ter em conta o processo de avaliação vivido nas escolas, afirmando-se assim a necessidade de uma avaliação verdadeiramente formativa, centrada principalmente na observação e apoio da criança a aprender. (Marinho, 2012)

Concluindo, não é demais reforçar a ideia do que é isto de diferenciação pedagógica, tendo em conta tudo o que já foi mencionado anteriormente: “é assumir a heterogeneidade e a diversidade como riqueza e conseguir a integração da autonomia

individual de exercício do poder e influência com o exercício social, recíproco e relacional, da participação colectiva.” (Niza, 2007, p.33)

A Diferenciação Pedagógica no MEM

Retomando a ideia acima supra-citada, é na sequência de uma pedagogia diferenciada, que é possível destacar a cooperação e a partilha de vozes e experiências entre adultos e crianças, colocando em prática a integração e participação democrática, tratando-se de aspetos fundamentais para um saudável desenvolvimento.

O MEM assenta numa prática democrática da gestão das actividades, dos materiais, do tempo e do espaço educativo, cabendo aos educadores proporcionar vivências democráticas, direccionadas para um desenvolvimento pessoal e social das crianças. Neste movimento, encontram-se também envolvidas “metodologias activas e diferenciadas de trabalho pedagógico”, propondo como finalidade

o envolvimento e corresponsabilização dos alunos na sua própria aprendizagem, tendo em vista uma maior qualidade educativa que se traduza, não só num aumento dos saberes dos alunos e no seu prazer em aprender, como num maior desenvolvimento pessoal e social dos mesmos, através da prática de uma formação democrática para o exercício da cidadania. (Grave-Resende & Soares, 2002, p. 29)

Também como afirma Niza (1998) um dos princípios pedagógicos da educação no MEM, decorre do seguinte: “a acção educativa centra-se no trabalho diferenciado de aprendizagem dos alunos e não no ensino simultâneo dos professores”. (p.23)

A diferenciação pedagógica resulta de uma prática construtiva e democrática, decorrente da aquisição de aprendizagens significativas, através da gestão de conteúdos, de materiais, de espaços e tempos , constituindo um “exercício de cidadania democrática activa”. (Grave-Resende & Soares, 2002, p. 41)

As mesmas autoras referem que esta aprendizagem democrática:

estimula a liberdade de pensamento e de expressão, permite orientar as aprendizagens consoante as capacidades e necessidades dos alunos e ao mesmo tempo expô-los a um

ambiente que os estimula à descoberta, à resolução de problemas, ao trabalho de grupo ou entre pares e ao saber viver em grupo. (p.41)

Esta liberdade de expressão pressupõe que sejam criadas as condições ideais para se proceder a um clima afectuoso e respeitável, onde a comunicação predomine e seja, igualmente, valorizada nas diversas situações.

Segundo Folque (1999), o MEM na educação pré-escolar assenta em três aspetos fundamentais:

- 1) Grupos de crianças de idades variadas
- 2) Existência de um clima em que se privilegia a expressão livre
- 3) Proporcionar às crianças tempo para brincar, explorar e descobrir

Refletindo sobre estes princípios, e segundo o que nos indica a autora, a criança constrói o seu próprio saber, através da expressão livre, explorando materiais e ideias que originam o questionamento, sendo o contacto com adultos ou pares mais avançados também um fator preponderante da aprendizagem.

Como tal, Folque (1999), toma a diversidade como “enriquecedora do meio social da sala de aula.” (p.7)

CAPÍTULO IV - QUADRO METODOLÓGICO

Começando por caracterizar a investigação em estudo, trata-se de uma investigação sobre a prática que se insere numa perspetiva de investigação ação, “sobre a qual o investigador age, participa e se projecta.” (Oliveira et al, 2004, p.112), “formulando o objectivo do seu estudo, em forma de hipóteses ou de questões a investigar.” (Bogdan & Biklen, 1994, 292). Esta encontra-se assente numa abordagem de natureza qualitativa, pois trabalha de uma forma exploratória, pretendendo descrever e compreender determinados fenómenos e, ainda, recolher dados “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico.” (Bogdan & Biklen, 1994, 16), não pretendendo ser um caso alterado da realidade, mas sim explorado.

Para uma compreensão e análise de todo o processo de investigação foi necessário utilizar algumas técnicas de recolha de dados, nomeadamente, a observação direta, as notas de campo e as *entrevistas através de conversas informais*.

Segundo Aires (2001), “A observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas.” (p.24), querendo com isto dizer que, qualquer fenómeno crítico que ocorre no contexto educativo é examinado através de um esquema geral que, seguidamente, será remetido para as notas de campo.⁹ (Tuckman, 2002)

Dando continuidade ao que foi referido anteriormente, as notas de campo foram também um suporte indispensável em toda a minha prática, tanto ao nível investigativo, como a todo o nível profissional futuro. Estas foram anotadas num diário onde constam registos, acontecimentos e/ou fenómenos pertinentes e/ou relevantes de toda a ação educativa, bem como do quotidiano das crianças. Foi através das notas de campo que consegui, mais tarde, analisar e refletir sobre aspetos cruciais mesmo para a temática a investigar.

Por fim, em conformidade com as técnicas já mencionadas, as *entrevistas através de conversas informais* tidas com a educadora cooperante, ocasionalmente e espontaneamente, acerca da temática de investigação, foram algo de muito importante para o desenrolar de todo o trabalho, tal como para a opção metodológica.¹⁰ Estas entrevistas podem caracterizar-se por “questões [que] emergem do contexto imediato e são feitas no decorrer natural dos acontecimentos.” (Tuckman, 2002, p. 518)

A análise dos dados foi feita através do cruzamento dos mesmos¹¹, tencionando analisar e relacionar várias ideias recolhidas, dando-me a conhecer “variações de escala e perspectiva.” (Tomás, 2011, p.158)

⁹ **Nota de campo – 22 de abril, JI (atividades e projetos)** – Observo o acompanhamento que a educadora dá a várias crianças e reparo que nem sempre a maneira de atuar é igual. Analiso isto, pelo simples facto de perceber que nem todas as crianças são iguais, tendo todas elas o seu próprio ritmo de aprendizagem.

¹⁰ **Nota de campo – 16 de abril, JI** – Hoje, em conversa com a educadora cooperante relativamente a vários aspetos educativos relacionados com o movimento que estou a presenciar (MEM), ela falou-me da diferenciação pedagógica. Achei interessante o tema e comentei com ela que já me tinha apercebido de várias situações/estratégias observadas dentro da sala.

¹¹ Este cruzamento de dados será feito através de todos os registos do meu percurso de prática profissional relacionados com a minha investigação, bem como através de uma entrevista semi-estrutura feita à educadora, no período final de estágio.

Roteiro ético

Relativamente a este ponto, irei focar-me nos dez princípios base (éticos e deontológicos) a ter em conta num trabalho de investigação com crianças, mencionados por Tomás (2011).

No que toca ao ponto – *custos e benefícios* – fiz com que os meus objetivos de intervenção/investigação estivessem sempre muito ligados às crianças, pois, para mim, o importante é nunca esquecer o bem estar de cada criança, respeitando-a sempre.

Em relação ao *respeito pela privacidade e confidencialidade*, pretendi que este princípio fosse aplicado tanto às crianças como aos restantes intervenientes que participaram na investigação, nunca mencionando o local de estágio e as várias identidades.¹²

Através da *Planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação*, nas reflexões diárias e semanais, bem como registos do quotidiano que fiz, refleti sobre os objetivos da minha investigação.

Para além disso, e não menos importante, o *consentimento informado*¹³ foi outro aspeto fundamental que procurei ter em conta quando pedi a aprovação das crianças e dos pais para desenvolver a minha investigação nos seus vários procedimentos.

Todos estes princípios encontraram-se presentes nas minhas ações quotidianas, sendo que o roteiro ético não deve ser visto como princípios compartimentados, mas sim como um roteiro de investigação dinâmico, interativo e flexível a outras questões.

¹² **Nota de campo – 26 de fevereiro, JI** – Reunião de pais. No seguimento da minha apresentação, perguntei aos pais se autorizavam que fotografasse o(s) filho(s) nas várias atividades a decorrer na sala, garantindo sempre a máxima confidencialidade.

¹³ **Nota de campo – 5 de maio, JI** – Hoje na reunião da avaliação do dia, disse às crianças que amanhã iria à escola o professor Nuno para ver o projeto que andávamos a fazer.

CAPÍTULO V - AVALIAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA NO MEM

Ao longo da PPS, contemplei, várias vezes, cada criança com um olhar reflexivo, olhei cada criança como um ser único, como um ser que dispõe das suas características individuais, das suas competências sociais e pessoais e dos seus ideais.

No entanto, ao tomar consciência de tal facto, que para mim não era estranho, tive a necessidade também de refletir sobre a minha prática educativa, tendo em conta as crianças que antes observei. Por vezes, questionava: Será que estou a adequar corretamente a minha ação, a cada criança, cada característica, cada nível de desenvolvimento?

Acima de tudo, pensei ter especial atenção ao papel preponderante que o educador deve ter no processo educativo e de aprendizagem de cada criança, sendo o modelo e mediador do seu desenvolvimento. Porém, voltava a interrogar: Mas de que forma deverei promover este processo educativo “estimulando nos alunos a curiosidade, o desenvolvimento da autonomia, o rigor intelectual, [criando] condições necessárias para o sucesso”? (Grave-Resende & Soares, 2002, p. 44)

Depois de alguma pesquisa, de observação, de registos, bem como das *produtivas* conversas com a educadora cooperante, fui tendo curiosidade de saber mais sobre este papel do educador na promoção de uma educação aberta a todos, onde também todos possam aprender, mesmo sendo através de um caminho diferente.

Foi nesta linha de trabalho que desenvolvi a respetiva investigação, tal como é também desta forma que pretendo seguir toda a minha prática profissional futura.

Através do cenário educativo vivenciado no contexto de JI, ilustrado pelo MEM, tornou-se visível a evidência de estratégias integradas de diferenciação pedagógica, tendo sido postas em prática situações de organizações cooperadas de toda a vida do grupo.

Ação educativa

A ação educativa na pedagogia do MEM distingue-se pela “organização, gestão e avaliação cooperadas das quais decorre o modo como progressivamente se negocia,

institui, gere e avalia com os alunos toda a vida da turma.” (Grave-Resende & Soares, 2002, p. 63)

Neste sentido e relativamente à vivência que tive em particular no JI, numa sala MEM, asseguro determinados valores que para mim foram visíveis e se tornaram bastante claros e imprescindíveis quando se fala na “plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”(ME, 2009, p.15) Destaco assim, a vivência e partilha de saberes, problemas, questões, a troca de opiniões, a gestão de tarefas e conteúdos programáticos, a organização dos espaços e materiais, a resolução de conflitos, a colaboração mútua, a participação democrática, a negociação nos vários trabalhos, entre tantos outros aspetos.

É de ressaltar, então, que todos estes princípios eram geridos e organizados de forma cooperada, havendo negociação de partes para partes (adultos e crianças entre si).

As crianças estão à volta da mesa. Uma das crianças refere a razão porque colocou um “não gostei” a outra criança. Eu dou a oportunidade para que os dois intervenientes no assunto possam conversar e perceber o que aconteceu, chegando a um consenso. As duas crianças conversam mas, a certa altura, já não estavam a conversar mas sim a ofender-se uma à outra. Decidi intervir, refletindo com as crianças sobre os seus atos e perguntar ao restante grupo “o que acham que podemos fazer nesta situação?” “Como podemos ajudar os colegas a resolver esta situação?”

Nota de campo, 17 de abril de 2015 – Reunião de Conselho

Grave-Resendes e Soares (2002) referem uma ideia essencial e que se encontra subjacente ao exemplo que foi dado anteriormente: “criam-se condições para que as crianças tenham direito à palavra, se exprimam livremente, sem receio de censuras, sejam ouvidas e respeitadas.” (p.66)

Para além da participação democrática, este aspeto está na base de uma diferenciação de trabalho em que cada criança e os adultos analisam as suas responsabilidades, resultando em “concensos que se vão estabelecendo de forma negociada.” (Grave-Resende & Soares, 2002, p. 65)

Em grupo, as crianças falam sobre as atividades a realizar durante o dia, assim como, também, expõem alguns assuntos pertinentes. A Chica (3 anos) estava distraída, sentada no chão, a brincar com canetas e a pintar no quadro, fazendo algum barulho e perturbando o

momento em grupo. Tentei chamá-la várias vezes para estar presente na reunião, mas visto não resultar, perguntei-lhe se queria ir para a área da leitura ler um livro. Ela disse que sim. Então, pedi-lhe: “vai mas tens de estar sossegada e não podes fazer barulho.”

Nota de campo, 11 de março - Reunião da manhã

É assente nesta relação de cooperação e interação que se reforça um padrão construtivo de desenvolvimento e aprendizagem.

Concorrente a isto, analisei e tive igualmente em consideração a organização do espaço educativo, fornecendo condições favoráveis para que as crianças aprendam. “No MEM, o poder da tomada de decisões e sua regulação é partilhado pelo grupo.”¹⁴

A organização e gestão do espaço educativo verifica-se, também, através da utilização de instrumentos de regulação e das práticas de planificação e avaliação, sendo “facilitadores da organização democrática, [ajudando] as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo”. (Folque, 1999, p.8)

O *mapa de atividades* (ANEXO D) é uma tabela (devidamente identificada com o nome de todas as crianças e as áreas de trabalho). Esta permite que as crianças planeiem a sua ação de forma organizada, ou seja, cada criança faz um círculo na atividade que pretende realizar e depois de ter terminado pinta o interior do círculo. Este mapa serve essencialmente de instrumento reflexivo, na medida em que as crianças aprendem a planear as suas atividades, ao mesmo tempo que verificam visualmente onde se encontram mais vezes, fazendo um balanço das áreas que foram mais e menos trabalhadas ao longo do mês.

No momento de atividades e projetos, reparei que o Júnior estava de pé a observar os colegas a fazerem plasticina. Dirigi-me a ele e propus-lhe irmos ver o mapa de atividades, para ver as áreas por onde ainda não tinha passado. Ele olhou para o mapa e seguiu com o dedo todas as áreas, parando na área do recorte e colagem. Perguntou-me se eu podia fazer com ele? Eu respondi: “Claro que sim. Vamos ver o que queres fazer.”

Nota de campo, 22 de abril de 2015 - Atividades

O *diário* (ANEXO E) é uma forma de registo onde as crianças podem escrever críticas (positivas na coluna do gostei e/ou negativas na coluna do não gostei), as

¹⁴ Nota de campo, 11 de maio de 2015 – Na reunião da manhã aviso o grupo que a disposição da área da leitura e da escrita foi alterada, passando a estar junto da área da matemática, de modo a que o espaço se encontrasse mais organizado.

atividades realizadas ao longo da semana, mesmo aquelas que não se encontram no plano diário e as suas sugestões/propostas. Este instrumento tem um enorme impacto, uma vez que se escutam as vozes das crianças, através das suas ideias, das suas dúvidas e dos seus problemas, permitindo alargar um leque de experiências, num verdadeiro sentido pessoal e social. Tal como afirma Folque (1999), “Este é o grande momento de clarificação funcional dos valores em que o grupo se interajuda na procura de uma realização humana mais democrática e solidária.” (p.9)

No conselho de hoje, ao ler o diário, refiro o nome de uma criança que tinha escrito o seu nome na coluna das propostas e pergunto-lhe que sugestão quer fazer. Esta diz que acha que o grupo faz muito barulho nas reuniões e não coloca o dedo no ar para falar. Eu pergunto ao grupo: “O que vocês acham disto? O que acham que pode ser feito?” Logo, de imediato, tive vários dedos no ar a sugerir propostas para a dada situação.

Nota de campo, 6 de maio de 2015, Conselho

Um outro instrumento utilizado é o *mapa das tarefas*. (ANEXO F) Este adquire uma conotação muito rica, através da ligação de um domínio muito importante, o sentido de responsabilidade.

Estamos no momento da avaliação do dia. Os presidentes desta semana (duas crianças) encontram-se ao meu lado para analisarmos o que fizemos. Pergunto a um deles se se lembra do que foi feito durante o dia e digo-lhe: “se não te lembrares bem não há problema, pois podes pedir ajuda ao colega que te está a acompanhar na avaliação do dia ou a outro do grupo.

Nota de campo, 17 de maio de 2015, Reunião de Avaliação do dia

Por último, A *lista de projetos* (ANEXO G) é, como o próprio nome indica, uma lista onde se registam todos os projetos em cursos, registando algumas informações pertinentes: nome do projeto, data de início e possível fim e os nomes das crianças envolvidas no mesmo. Isto permite uma reflexão do trabalho individual e em grupo. Os projetos são uma “estratégia de diferenciação dos conteúdos das aprendizagens, das actividades e do tempo.” (Grave-Resende & Soares, 2002, p. 66) Querendo com isto dizer que o sentido dado aos Projetos no MEM integra-se nos interesses e ambições das crianças e não “na lição [planeada] do professor”. (Grave-Resende & Soares, 2002, p. 66) Na formação dos grupos dos projetos, as crianças organizam-se pelo tema que querem saber, e não consoante a escolha ou imposição da educadora, não havendo

portanto grupos fixos ou homogêneos com os mesmos interesses, as mesmas capacidades e competências.

Desta forma, os projetos evidenciam uma diferenciação não só ao nível dos conteúdos de aprendizagem, como também ao nível da pedagogia, no trabalho de “cooperação e interajuda dos alunos na construção das aprendizagens.” (Grave-Resende & Soares, 2002, p. 89), sendo mais uma vez o papel mediador do educador preponderante neste caminho de sucesso.

Estou a acompanhar um grupo de duas crianças num projeto de escrita. Verifico que se tratam de duas crianças muito diferentes ao nível de competências e comportamentos, no qual se nota ainda algumas provocações por parte de ambas, surgindo de tal modo um certo descontrolo no decorrer do trabalho. Neste sentido, o meu papel passa pela regulação e orientação das duas crianças, com o intuito de analisar progressos que sejam úteis para a construção das diversas aprendizagens.

Nota de campo, 4 de março de 2015, Trabalho de projeto

Para o efeito, considere-se que, na maioria das vezes, a melhor estratégia de intervenção seria feita através da comunicação. Esta é mencionada por Niza (1998) um dos focos centrais da pedagogia do MEM, considerando-se um marco de desenvolvimento mental e de formação social.

O Mané vem ter comigo, a chorar, e diz-me: “Ninguém gosta de mim porque ninguém brinca comigo.” Perante isto, a minha atitude foi imediata. Disse-lhe para ter calma, dei a mão à criança e sentei-me com ela num espaço sem ninguém, a conversar. Tentei acalmá-la e explicar-lhe que o facto de não quererem brincar com ele, não era justificação para achar que ninguém gostava dele. Expliquei-lhe que nem sempre podemos estar dispostos para brincar com quem quer brincar connosco e, por isso, temos de aceitar e compreender, sendo que irá sempre aparecer alguém que queira brincar connosco. A criança parou de chorar, ouvindo-me atentamente.

Nota de campo, 13 de março de 2015, Recreio

Saliento outro aspeto relevante no que concerne aos princípios do MEM e o qual destaco a sua importância também para uma diferenciação pedagógica. Todos os anos, o MEM integra nos seus grupos, novas crianças e crianças que já estão socializadas a esta organização, formando-se assim grupos heterogêneos. Assim, falamos de aprendizagens cooperativas, em que, por exemplo, “os mais velhos explicam os procedimentos aos

mais novos, e estes, começando por imitá-los, [acabando] por integrá-los nas suas práticas à medida que começam a entender as funções e os processos sociais.” (Niza, 1998, p. 3)

A Elsa chega à sala e senta-se ao redor da mesa. Logo de seguida, o Tomaz diz-lhe: “Elsa, ainda não marcaste a tua presença. Anda cá que eu ajudo-te.”

Nota de campo, 6 de maio de 2015 – Acolhimento

O *mapa de presenças* é um quadro devidamente preenchido (dias e nomes das crianças) que serve de suporte para as crianças quando chegam à sala, de manhã, possam marcar a sua presença. Este instrumento oferece ainda “oportunidades de leitura como a descoberta dos ritmos temporais.” (Folque, 1999, p.8)

Espaço educativo

A ação educativa depende não só das estratégias a implementar no desenvolvimento pedagógico, como também é influenciado pelo espaço envolvente.

De acordo com as minhas intenções e perante aquilo que fui observando ao longo do estágio, considero que o espaço educativo deve ser ilustrado de forma organizada e consistente de acordo com os interesses e conteúdos de desenvolvimento, contribuindo para uma educação plena.

O espaço da sala de JI encontra-se organizado de forma estruturada, caracterizando-o como um ambiente propício a novas aprendizagens. É um espaço acolhedor, disposto adequadamente com as diversas áreas de aprendizagem: área da expressão plástica, área das ciências, área dos jogos, área do faz de conta, área das construções, área da biblioteca, área da matemática e área do português.

Concordando com a afirmação de Grave-Resende e Soares (2002), “o espaço educativo está organizado de modo a permitir que os alunos realizem ao mesmo tempo actividades diversificadas em diferentes modalidades de trabalho: em pequenos grupos, interpares, individualmente e em colectivo.” (p. 46)

O grupo encontra-se em diferentes áreas a realizar diversas atividades. Olho à minha volta e reparo numa criança que está a fazer uma pintura na área da expressão plástica, verifico duas delas a explorarem a área das ciências e observo outras 3 na área do faz de conta a brincar.

Nota de campo, 12 de maio de 2015 - Atividades

O espaço educativo é o local onde as crianças passam grande parte do seu tempo, por isso este deve ser pensado em função delas, permitindo-lhes criar uma variedade de oportunidades de trabalho, colocando-se em evidência estratégias de diferenciação pedagógica na realização das diversas atividades, bem como é propício a situações de cooperação entre as crianças e adultos responsáveis pela sala.

Estou a acompanhar o Tim (5 anos) na realização de uma ficha de matemática. A meio da atividade, o Tim observa o Rodas (6 anos) a pintar e diz que não quer fazer mais a ficha e que quer passar para a área da expressão plástica, para fazer o mesmo que o colega. Eu digo-lhe que ele pode ir pintar mas primeiro temos de acabar a ficha. Depois de alguma insistência por parte da criança de 5 anos na tentativa de não continuar a ficha de matemática, chegámos a um acordo: eu ajudava-o a acabar a ficha e depois ia com ele fazer uma pintura.

Nota de campo, 23 de abril de 2015 - Atividades

Desta forma, concluo que, através de uma “escola das diferenças, em que todos sejam aceites, respeitados, desenvolvam a sua autoestima, onde tenham espaço de participação activa e onde seja possível a todos a realização de aprendizagens” (Santana, 2000, p. 31), possa existir alguma coerência no desenrolar de todo o processo educativo e nas intencionalidades do educador, garantindo um “contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e desejo de aprender.” (ME, 2009, p.93)

CONSIDERAÇÕES FINAIS – CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA

Chegando à reta final da minha formação e tendo em conta todo o percurso profissional decorrente da mesma, torna-se crucial refletir sobre toda a minha prática, analisando as aprendizagens, bem como as grandes dificuldades sentidas ao longo de toda esta caminhada.

Antes de aprofundar detalhadamente assuntos da minha intervenção nas duas valências, considero que será importante ter em consideração a palavra: refletir. Para mim, esta ação é vista, não só como uma das grandes técnicas utilizadas por qualquer educador no decorrer de toda a sua carreira profissional, onde reflete acerca dos aspetos mais e menos positivos, como também permite avaliar os vários acontecimentos e até perspetivar circunstâncias que podiam ter sido feitas de outra forma, propondo adequar as suas práticas para um futuro de bom profissionalismo.

Nesta linha de pensamento e tal como afirma Post e Hohmann (2011), “os educadores podem conhecer, compreender e apoiar melhor cada criança, através da atenção, observação e interação física e verbal próximas.” (p. 52)

Na prática profissional supervisionada em **Creche**, um dos meus grandes desafios foi saber adequar os meus conhecimentos e definir as intencionalidades educativas para crianças tão pequenas, visto se tratar de uma sala de berçário. Contudo, pretendi atender aos interesses de todas as crianças, considerando as suas características, o seu grau de desenvolvimento, bem como o seu bem estar.

Depois de alguma pesquisa, claramente percebi que um contexto aprazível e estimulante onde as crianças pudessem estar em contacto com adultos, outras crianças e diversos materiais é fundamental para um progresso “em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais.” (Post & Hohmann, 2011, p. 101)

Também o laço de vinculação que a criança cria com os seus “protetores”, “é muito importante para que a [esta] sinta que existem condições para que possa interagir e explorar o meio que a rodeia de forma segura, o que leva a que fomente o seu desenvolvimento.” (Baptista, R., 2011, p.8)

Logo nos primeiros dias, confesso não estar muito segura nos vários momentos de intervenção, não sabendo muito bem como agir e da forma mais adequada. No entanto, após a semana de observação, senti-me mais envolvida e integrada no grupo de crianças e na equipa educativa, sendo este o culminar da mudança da minha atitude, perspetivando novas propostas de atividades à educadora cooperante. Relativamente à equipa educativa, posso afirmar que tive um grande exemplo a apoiar-me e a seguir nesta fase. Tanto a educadora cooperante como todas as auxiliares da sala colaboraram positivamente no decorrer de toda a prática, transmitindo-me muitos conhecimentos essenciais para a minha formação, dos quais destaco técnicas e estratégias de intervenção nos vários momentos do dia, alusivas a canções, estratégias para saber relacionar com as famílias.

Posso caracterizar este grupo de crianças muito calmo, mas ao mesmo tempo muito curioso ao tentar descobrir tudo ao seu redor, demonstrando, igualmente, as suas capacidades.

Isto, mais uma vez, fez-me refletir e, ao invés do que pensava, também os bebés têm inúmeras capacidades, conseguindo-nos, por vezes, surpreender pela sua forma de encarar os vários desafios da vida.

É hora do almoço. Nem todas as crianças conseguem comer ao mesmo tempo. As que ainda não estão a almoçar, encontram-se no tapete a brincar. Mas uma das crianças olha para os outros bebés a comer e começa a chorar. Ao ver que ninguém vai buscá-la, rasteja até ao lugar de um adulto e apoia-se nas pernas do mesmo para se colocar em pé.

Nota de campo, 21 de janeiro de 2015, Hora de Almoço

Embora os bebés possam parecer muito passivos nos primeiros meses de vida, a verdade é que, “a forma como se processa o desenvolvimento cerebral durante os primeiros 12 meses de vida é uma área de investigação extremamente ativa e cujos resultados¹⁵ não deixam de nos surpreender.” (Almeida, C., *s.d.*)

Perante todos os obstáculos encontrados, os quais não poderei considerar senão aprendizagens, tomo esta experiência como significativa, uma vez que foi muito rica do

¹⁵ Resultados esses muito significativos mas que variam de criança para criança, como: o sentar, o gatinhar, a dentição, a manipulação de objetos e materiais, o morder, o olhar, a expressão de emoções e sentimentos, entre tantos outros.

ponto de vista das meus conhecimentos, fazendo-me crescer, enquanto futura educadora e enquanto pessoa, revelando-se como um desafio às minhas capacidades, deixando-me por vezes surpreendida.

No que concerne à prática profissional supervisionada no contexto de **Jardim de Infância**, este repercutiu em mim um leque de conteúdos/conhecimentos educacionais muito importantes para a bagagem de vida profissional que se avizinha.

Primeiramente, deparei-me com um modelo pedagógico que não conhecia aprofundadamente – o Movimento da Escola Moderna. Este "assenta num projeto democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas" (Niza, 2007, p. 125)

Cheguei à sala, onde iria permanecer durante três meses, e observei imensos materiais, muita informação, muitos conceitos e conteúdos. Isto deixou-me um pouco receosa, pois não sabia a melhor forma de conseguir assimilar tudo para poder atuar da melhor maneira. Perante algumas contrariedades, senti que captar e compreender toda a informação relativa ao respetivo modelo foi o que mais perdurou em toda a minha intervenção, pois a cada momento, em cada situação parecia encontrar mais um aspeto fundamental a reter.

Porém, aos poucos, dia após dia, ia “bebendo” de mais uma referência, de mais uma experiência que serviriam de mote para o desenvolvimento da minha ação educativa.

Ao ter consciência de muitos dos valores adotados pelo MEM, tomei também noção de muitos dos princípios defendidos pela educadora, considerando-a, desde já, a minha grande mestre no que diz respeito a este modelo.

Segundo Folque (1999), “A criança é considerada como um todo dentro de um contínuo de experiência social e emocional.” (p. 11). Como tal, considerar cada uma como um indivíduo da nossa sociedade na qual requer a devida formação e os respetivos cuidados, colocando-a num papel de cidadão participante da sua própria formação é uma das finalidades educativas da educadora e que, também eu considere ser muito rica do ponto de vista do desenvolvimento pleno do ser humano.

Respeitar cada criança como um ser único, levando-a a refletir sobre as suas atitudes, podendo assim modificá-las foi outro dos aspetos evidenciados ao longo do percurso.

Neste âmbito, evidencio um outro ponto que tive em conta ao longo dos primeiros dias de observação: a heterogeneidade no grupo de crianças, ao nível da faixa etária. Este passa por um dos pressupostos do modelo curricular MEM, pois com esta constituição de grupos é garantido “o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projecto de enriquecimento cognitivo e sociocultural.” (Niza, 2007, p.131)

Todas estas perspetivas colocaram-me numa posição de introspeção acerca do papel do educador na forma como age com cada criança, visto cada uma ter as suas características, os seus interesses e as suas necessidades. Sendo este o ponto-chave que me impulsionou a desenvolver a respetiva temática – diferenciação pedagógica.

Tal como enuncia Resendes e Soares (2002), “Um dos actores com um papel decisivo no sistema educativo é, sem dúvida, o professor, e daí a necessidade de uma tomada de consciência das suas responsabilidades, não só na ajuda à construção de conhecimentos pelos alunos mas também como um elemento mediador no seu processo de construção da cidadania.” (p. 27), de forma diferenciada, inclusiva e cooperativa.

Retomando os princípios referidos por mim anteriormente, tendo ainda em consideração o tema abordado neste trabalho, pretendo centrar os meus objetivos conforme estabelecem as OCEPE, “Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas.” (ME, 2009, p.15), pois o meu propósito enquanto futura educadora passa pela formação de futuros adultos, completos de diversos saberes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Consultado em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/1/Paradigma%20Qualitativo%20e%20Pr%C3%A1ticas%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Educacional.pdf>
- Almeida, C. (s.d.). As capacidades dos recém-nascidos e dos bebés – Mãe Me Quer. Consultado a 11 de junho de 2015, em: <http://www.maemequer.pt/desenvolvimento-infantil/crescer/comportamento/as-capacidades-dos-recem-nascidos-e-dos-bebes>
- Baptista, R. (2011). *Interacção entre adulto/criança na Creche e no Jardim-de-Infância*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Setúbal, Setúbal). Consultado em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/4313/1/Relat%C3%B3rio%20do%20Projecto%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Vers%C3%A3o%20Final%20%28Rute%20Baptista%29.pdf>
- Biklen, S. & Bogdan, R. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Dessen, M. & Polonia, A. (2007) *A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano*. Paidéia, 17(36), 21-32. Consultado em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000100003
- Figueira, M. L.B. (2013). *A relação entre a equipa pedagógica e as famílias em creche e Jardim de Infância*. (Relatório de estágio. Instituto Politécnico de Setúbal: Setúbal). Consultado em <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/6562>
- Figueiredo, M.J.S.F.A. (2010). *A relação escola-família no pré-escolar: contributos para uma compreensão*. (Dissertação de mestrado. Universidade Fernando Pessoa: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Porto). Consultado em http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1937/1/DM_19037.pdf

- Folque, A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (5), 5-12.
- Folque, M. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento Da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Gralik, C., Rocha, E.A.C., Steinbach, F. & Simão, M.B. (2014). “Prepara tudo que nós vamos brincar!”: organizar espaços, possibilitar brincadeiras e experienciar a docência do estágio na educação infantil. *Revista Zero- a-seis*, 1(29), 112-130.
- Marinho, P. (2012). A diferenciação pedagógica: dos riscos e obstáculos aos desafios de uma prática. *Lumen: Artigo 6*. Consultado em:
<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/76140/2/99653.pdf>
- Melo, L. (2011). *Currículo, Práticas Educativas e Diferenciação Pedagógica no Pré-escolar no 1.º Ciclo*. (Relatório de Estágio. Universidade Ponta Delgada, Açores, Portugal). Consultado em:
<file:///C:/Users/la/Downloads/DissertMestradoLuisaCLRMelo2011.pdf>
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, 77-98. Consultado em
http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf
- Niza, S. (2000). A Cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem. *Escola Moderna*, 9(5), 39-46. Consultado em:
http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_09/2000_em09_sniza_cooperacao_educativa_diftrabaprend_pg39.pdf

- Niza, S. (2007). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho, J. (Ed.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora
- Portugal, G. (2012). Diferenciação Pedagógica: Ideias Chave no trabalho em Creche. *O Guião para Pais e Educadores*, 54, 6-7.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2011). Desenvolvendo uma prática mais experimental e inclusiva na educação pré-escolar. *Avaliação em educação pré-escolar* (pp.13-17). Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011, p.62). *Educação de Bebés em Infatários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5: 127-142. Consultado em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015/835>
- Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas Diferenciadas. *Escola Moderna*, 8(5), 30-33. Consultado em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_08/2000_em08_isantana_praticaspedagdiferenciadas_pg30.pdf
- Santos, L. (s.d.). Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar. Projeto AREA. Consultado em: <file:///C:/Users/la/Downloads/Diferenciacao-20Pedagogica-20Noesis-Leonor-Santos.pdf>
- Santos, P., Portugal, G., Libório, O., Figueiredo, A., Abrantes, N., Silva, C. & Góis, S. (2011). Um sistema de acompanhamento das crianças (SAC) em jardim-de-infância – uma via para a diferenciação pedagógica e inclusão. *Análise Psicológica*, 1(XXIX): 136-147. Consultado em <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/44/pdf>

- Serrão, C.M.C. (2011). *Aprender a incluir na educação pré-escolar*. (Dissertação de mestrado. Instituto de Educação: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias: Lisboa). Consultado em [file:///C:/Users/Tina/Downloads/Tese%20Mestrado%20Catarina%20Serr%C3%A3o%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Tina/Downloads/Tese%20Mestrado%20Catarina%20Serr%C3%A3o%20(4).pdf)
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*». Porto: Edições Afrontamento.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1994). *Declaração De Salamanca E Enquadramento Da Acção Na Área Das Necessidades Educativas Especiais*. Comunicação apresentada no encontro da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, Salamanca. Consultado em: <http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=7fr0EPRPiY4%3D&tabid=304&mid=165>
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”* . Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1683/1/Trabalho%20de%20Projeto%20como.pdf>

Documentos Institucionais Consultados:

- Projeto Educativo de Creche
- Projeto Educativo de JI
- Projeto Pedagógico de Creche
- Projeto Pedagógico de JI

ANEXOS¹⁶

¹⁶ Todos os anexos encontram-se no CD-R, estando este inserido na contra-capa do relatório.

Anexo A. Planta da Sala de Berçário



1 - W.C.; 2 - Fraldário; 3 - Tapete; 4 - Mesas e cadeiras; 5 - Armário; 6 - Sala dos berços; 7 - Copa; 8 - Sala de arrumos; 9 - Sala de atividades

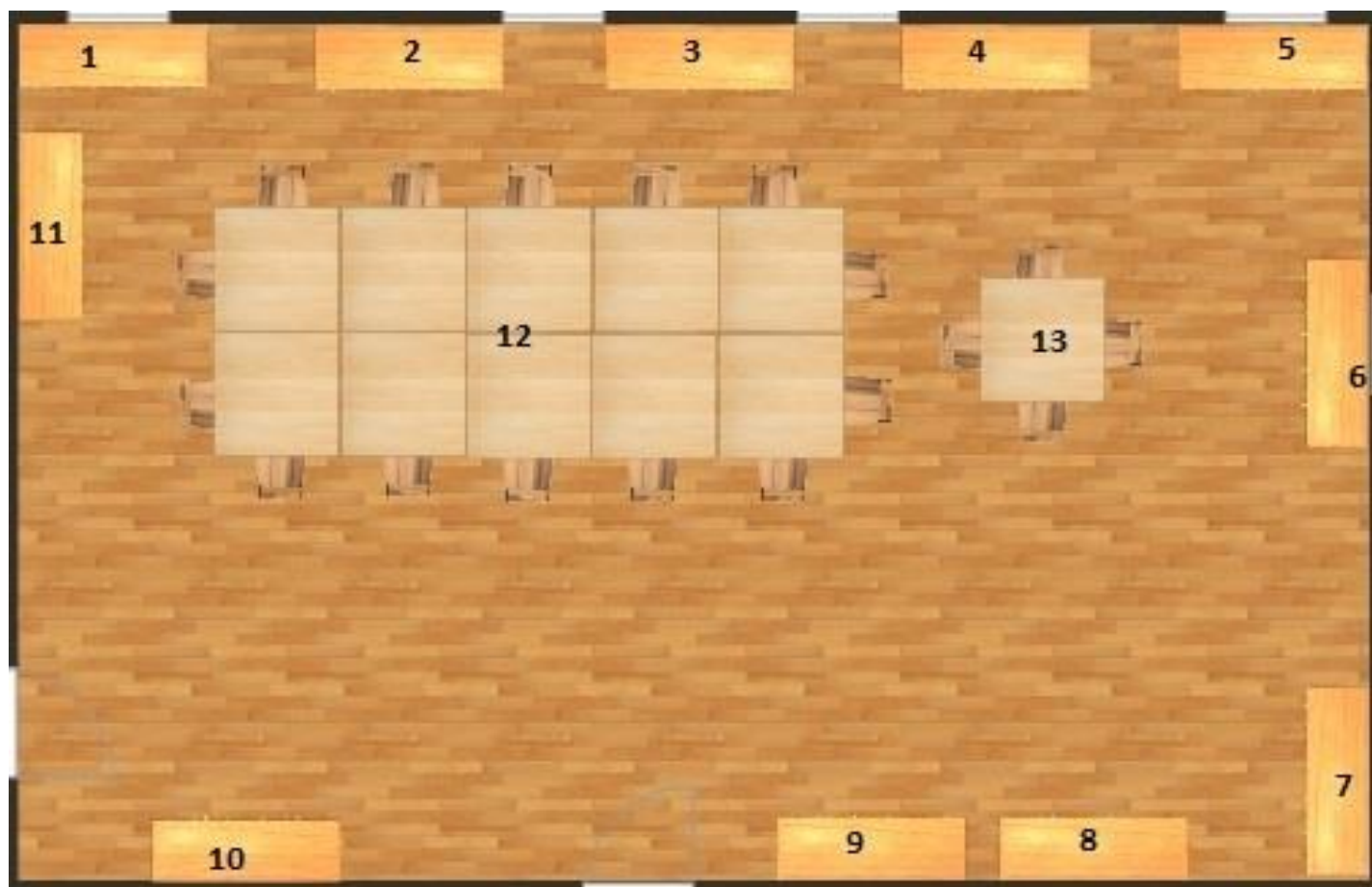
Anexo B. Tabela da equipa educativa do estabelecimento de Creche

3.3. RECURSOS HUMANOS

3.3.1. Pessoal afeto ao Estabelecimento:

Nomes	Categoria	Função	Tempo de Serviço na Categoria	Tempo de serviço no estabelecimento	
A	Diretora de Estabelecimento		9 anos	9 anos	
	Educadora	E.	25 anos	5 meses	
	Aux. Serv. Gerais	A.S.G.	17 anos	15 anos	
	Educ.	E.	13 anos	4 anos	
	Aux. de Educ.	A.E.	6 anos	6 anos	
	Aux. de Educ	A.E.	4,5 anos	5 meses	
	Cozinheira	A.S.G.	26 anos	26 anos	
	Encarregada de Setor	E.S.	13 anos	3,5 anos	
	Aux. de Educ.	Rececionista	25 anos	3 anos	
	Educ.	E.	25 anos	19 anos	
	Aux. Educ.	A.E.	10 anos	10 anos	
	Aux. de Educ.	A.E.	37 anos	5 meses	
	Educ.	E.	16 anos	3 anos	
	Monitora de ATL	A.E.	19 anos	6 anos	
	Aux. de Educ.	A.E.	14 anos	14 anos	
	Ar	Educ.	E.	17 anos	5 anos
		Aux. de Educ.	A.E.	10 anos	8 anos
	E	Educ.	E.	12 anos	17 anos
		Monitora de ATL.	A.E.	15 anos	3 anos
		Aux. Serv. Gerais.	A.S.G.	25 anos	25 anos
Cozinheira		A.S.G.	30 anos	11 anos	
Aux. Serv. Gerais.		A.S.G.	9 meses	9 meses	

Anexo C. Planta da Sala de JI



1 e 10 - Materiais de expressão plástica; 2 - Mapas de registo; 3 - Área das ciências; 4 - Área dos jogos; 5 - Área do faz de conta; 6 - Área das construções; 7 - Área da biblioteca; 8 - Área da matemática; 9 - Área do português; 11 - Área da expressão plástica; 12 e 13 - Mesas e cadeiras

Anexo D. Exemplo de mapa de atividades


		Expressão				Expressão plástica			Dominio da linguagem abordagem à escrita
		Faz-de-Conta	Pintura	Modelagem	Desenho	Recorte e Colagem	Construção em 3D	Lapeçana e Costura	Escrita
ES									
A.									
J.									
C.									
R.									
A.									
S.									
M.									
E.									
F.									
T.									
el									
te									

		Dominio da linguagem abordagem à escrita				Conhecimento do Mundo					
		Escrita	Leitura	Fichas	Matemática	Jogos	Construções	Fichas	Ciências	Projectos	Comput

Anexo E. Exemplo de Diário

Anexo F. Exemplo do mapa das tarefas


presidentes




Calendário

2^{da}.
2012

Material



Recados



[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

Recados



Fila



Plantas



Lanches



Lixo



[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

Anexo G. Exemplo da lista de projetos

Lista de projetos

O que?	Quem?
Como respiram os golfinhos?	...
O que há no Planeta Terra?	...
História: "A borboleta perdida"	...
Bonecas de pano	Yara Lúcia
Jogo da caixa de cartão	Rubens F.
*"O Camelo que queria comer a aranha"	...
Como comem e o que comem os pássaros?	...
"O Dinossauro"	...
"A Minnie perdeu o Sapato"	...
"Os três mosqueteiros" (letra da canção do Bartolão)	...
"O menino da pizza"	...

Anexo H. Portefólio de Creche



Portefólio de PPS em contexto de Creche Berçário

Cristina Marques

(Nº 2014104)

Trabalho realizado no âmbito da unidade curricular Prática Profissional
Supervisionada,

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Docente: Manuela Rosa

2014-2015

Introdução.....	64
Secção 1 – Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo	65
Caracterização para a ação.....	65
Meio onde está inserido o(s) contexto(s)	65
Contexto socioeducativo: história, dimensão organizacional e jurídica	66
Equipa educativa – os adultos do contexto onde se realizou a observação/intervenção (educador(es); auxiliar(es)/ assistentes operacionais; outros profissionais)	67
Família das crianças: idade, género, profissão, habilitações escolares, estrutura familiar, participação no contexto, condição social, etc.	68
Grupo de crianças: idade, género, percurso institucional, características de desenvolvimento, interação entre pares e com os adultos, etc.	69
Análise reflexiva sobre as intenções educativas, as finalidades educativas, os princípios orientadores, os espaços físicos; a(s) sala(s) de atividades e materiais bem como o(s) tempo(s) (rotina diária).....	70
Secção 2 – Análise reflexiva da intervenção	73
Planificação geral.....	73
Planificações semanais	75
Identificação da problemática	80
Secção 3 - Processos de avaliação	81
Avaliação pessoal e semanal.....	81
Avaliação do ambiente educativo	98
Avaliação do grupo de crianças	100
Considerações Finais	102
Referências Bibliográficas.....	104
Anexos.....	105
Anexo A – Imagens das divisões da sala do Berçário	106
Anexo B – Exploração do cesto dos tesouros	108
Anexo C – Exploração do papel	109
Anexo D – Manipulação de bolas	110
Anexo E – Exploração dos materiais de texturas.....	110
Anexo F – Atividade de colchões	111

Anexo G – Momento de fortalecimento dos músculos..... 111

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada, irá apresentar-se um portefólio que servirá de suporte para uma reflexão de todo tempo de intervenção, bem como uma análise acerca do que pode ser melhorado futuramente.

Durante seis semanas, foi necessário e extremamente importante refletir sobre a prática educativa, podendo assim ajustar ao longo do tempo, vários aspetos, de forma a melhorar a minha intervenção.

Deste modo, este portefólio tem como objetivo refletir, de forma fundamentada todas as ideias, motivações, opiniões, intenções, medos, problemas, experiências, aprendizagens... é, assim portanto, considerado como o diário do estagiário durante as seis semanas em creche. Contém toda a documentação, avaliação, planificação de intervenção, entre outros documentos. Como tal, espera-se que toda esta estrutura de elementos significativos esteja presente da melhor forma, sendo uma ferramenta de trabalho útil para um dia mais tarde.

SECÇÃO 1 – CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Caracterização para a ação

Meio onde está inserido o(s) contexto(s)¹⁷

A creche encontra-se situada num dos concelhos da Área Metropolitana de Lisboa, mais precisamente na freguesia de Marvila. Este estabelecimento faz parte da SCML (Santa Casa de Misericórdia de Lisboa) e encontra-se inserido entre três bairros distintos (Vale Fundão, Marquês de Abrantes e Alfinetes e Salgadas). Bairros estes de realojamento a moradores de outros bairros e de autoconstrução, financiados pelo estado para ajudar as famílias oriundas do norte e centro do país, a trabalhar na cintura industrial de Marvila. Hoje em dia, habitam nestes bairros os moradores originais com filhos e netos, sendo que, em alguns casos, a maioria dos residentes ocupa a faixa etária da 3ª idade.

O estabelecimento em questão está sediado na zona Vale Fundão, sendo, no entanto, as respostas principalmente de utentes oriundos dos bairros Marquês de Abrantes e Alfinetes, com maior incidência na creche, pois encontra-se na mesma zona outro estabelecimento da SCML, que dá igualmente respostas em relação ao JI.¹⁸ Outro fator influenciador da pouca existência de utentes do próprio bairro onde se encontra o estabelecimento deve-se ao envelhecimento da população.

Relativamente ao perfil social e cultural da população, trata-se de uma população com baixos níveis económicos, bem como baixos níveis de escolaridade, contribuindo, assim, para a grande incidência de desemprego. Neste seguimento, nota-se um elevado número de famílias monoparentais femininas e de jovens mães, sendo, portanto, essencial a existência de subsídios. Ainda, na decorrência de todas estas fragilidades, o tráfico e consumo de substâncias nocivas é também um aspeto muito

¹⁷ Dados recolhidos do Projeto Educativo do respetivo estabelecimento.

¹⁸ Quadro relativo ao número de utentes de cada bairro.

BAIRRO	CRECHE	JARDIM DE INFÂNCIA
Vale Fundão	3	13
Marquês de Abrantes	25	12
Alfinetes	21	12
Salgadas	3	1
Outros	8	10

frequente nesta zona, levando a consequências mais graves como a notável percentagem de doenças do foro psiquiátrico.

Número de utentes de cada bairro (Projeto Educativo)

Contexto socioeducativo: história, dimensão organizacional e jurídica¹⁹

O estabelecimento foi inaugurado em 1973, como infraestrutura de apoio à população que, mais tarde, se fixou no bairro de Vale Fundão. É um Centro de Acolhimento Infantil (CAI) integrado na área de influência da Direção de Ação Social Local Oriental da SCML.

Trata-se de um estabelecimento bem conservado (devido a obras de requalificação), térreo, amplo, luminoso e com grande espaço exterior envolvente.

A instituição é constituída por uma zona de Creche, onde se encontram crianças dos 4 aos 36 meses de idades, distribuídas pelas salas correspondentes à sua faixa etária. Existem, assim, portanto, uma sala de berçário, uma sala dos 12 aos 24 meses e duas salas dos 24 aos 36 meses. Em cada sala encontra-se um(a) educador(a), um(a) ou dois(duas) auxiliares de educação e um(a) auxiliar de serviços gerais. Relativamente à valência de Jardim de Infância, existem duas salas, cada uma com crianças de 3, 4 e 5 anos de idade. Cada sala tem respetivamente um(a) educador(a), um(a) auxiliar de educação e um(a) auxiliar de serviços gerais.

Ainda no que diz respeito aos espaços, há o refeitório, comum a todas as salas, exceto a dos bebés e a dos 12 aos 24 meses, que fazem as refeições na sua respetiva sala de atividades. O berçário possui a copa dos leites.

Tirando o berçário que tem uma sala própria para o descanso, cada sala de atividades serve também de sala de repouso.

¹⁹ Dados recolhidos do Projeto Educativo do respetivo estabelecimento.

Existe, ainda, a sala do pessoal, onde todo o pessoal docente e não docente pode descansar, usufruir nos seus intervalos, servindo também, muitas vezes, de sala de reuniões.

Todos estes espaços dispõem de uma grande funcionalidade e são claramente adaptados a situações/atividades que possam a ser desenvolvida.

Equipa educativa – os adultos do contexto onde se realizou a observação/intervenção (educador(es); auxiliar(es)/ assistentes operacionais; outros profissionais)²⁰

A instituição é organizada por uma equipa educativa muito heterogénea, sendo que muitos elementos já se encontram neste mesmo estabelecimento há alguns longos anos verificando-se, em contrapartida, elementos recém-chegados ou com menos anos de serviço neste estabelecimento. Assim, temos como pessoal destas instalações: a Diretora do estabelecimento; seis educadoras (sendo a cada uma delas destinada uma sala de atividades); nove auxiliares de educação (devidamente distribuídas pelas salas, exercendo os diversos apoios diretos); seis auxiliares de serviços gerais (ocupando cada uma, uma sala); uma encarregada do setor, uma rececionista e duas cozinheiras. Ao nível dos técnicos de apoio, existe a psicóloga e um técnico de serviço social que estão presentes no estabelecimento às 4^{as} feiras todo o dia e à 5^a feira da parte da tarde. O técnico de educação está também presente uma ou duas vezes por semana. Todos estes exercem funções técnico-pedagógicas.

Caracteriza-se por “uma equipa muito equilibrada com elementos mais antigos que permitem a estabilidade e a continuidade das práticas que se têm vindo a afirmar, e os elementos mais recentes a possibilitarem uma rotatividade e uma “desacomodação” que longe de gerar conflito, tem sido fundamental no questionar e avaliar dessas mesmas práticas.” Nota-se assim um clima agradável e positivo, estimulante e dinâmico para diversos procedimentos educativos, bem como execução das várias práticas pedagógicas.

²⁰ Dados recolhidos do Projeto Educativo do respetivo estabelecimento.

Especificamente à sala onde se realizou a observação/intervenção, nesta estavam presentes três adultos: uma educadora, uma auxiliar de educação e uma auxiliar de serviços gerais.

Família das crianças: idade, género, profissão, habilitações escolares, estrutura familiar, participação no contexto, condição social, etc. ²¹

Relativamente às famílias das crianças do berçário, existem: uma família de acolhimento, duas famílias alargadas, três famílias nucleares e quatro famílias monoparentais femininas. As idades são compreendidas entre os 19 e 43 anos. E no que respeita às habilitações literárias, constata-se que mais de metade dos pais da sala (ou seja, 70 %) tem a escolaridade obrigatória. A grande maioria das famílias encontra-se empregada, sendo, no entanto, um nível socioeconómico baixo, pois grande parte dos trabalhos é em regime precário. Geralmente, todas as famílias colaboram nas propostas educativas que lhes são sugeridas.

	Grau de Parentesco	Idade	Naturalidade	Habilitações Literárias	Profissão	Situação Laboral	Tipologia de Agregado
A	Tia	32	Porto	Superior	Educação	Empr.	Família de Acolhimento
	Tio	33	Lisboa	9º ano	Segurança	Empr.	
B	Mãe	36	Lisboa	12º ano	Aux. Educ.	Empr.	Família Nuclear
	Pai	34	Oeiras	9º ano	Canalizador	Empr.	
C	Mãe	20	Lisboa	9º ano		Desemp.	Monoparental feminina
	Pai	26	Lisboa	9º ano	Jardineiro	Empr.	
D	Mãe	43	Lisboa	9º ano	Doméstica	Empr.	Monoparental feminina
	Pai		Cinfães	6º ano	Const. Civil	Empr.	
E	Mãe	25	Lisboa	9º ano	Operadora de loja	Desemp.	Monoparental feminina
	Pai	26	Lisboa	9º ano	Segurança	Empr.	
F	Mãe	20	Lisboa	9º ano	Doméstica	Desemp.	Família Alargada
	Pai	19	Lisboa	9º ano	Restauração	Desemp.	
G	Mãe	29	Lisboa	12º ano	Assistente Dentária	Empr.	Família Nuclear
	Pai	27	Lisboa	9º ano	Restauração	Empr.	
H	Mãe	33	Lisboa	10º ano	Operadora de loja	Empr.	Família Nuclear
	Pai	36	Lisboa	9º ano	Técnico de Manutenção	Empr.	

²¹ Dados recolhidos do Projeto Pedagógico do Berçário.

I	Mãe	23	Lisboa	9º ano	Rececionista	Empr.	Monoparental feminina
	Pai	22	Lisboa	12º ano		Desemp.	
J	Mãe	31	Lisboa	9º ano	Operadora Logística	Empr.	Família Alargada
	Pai	35	Lisboa	6º ano	Técnico de Manutenção	Desemp.	

Caracterização das famílias (Projeto Pedagógico)

**Grupo de crianças: idade, género, percurso
desenvolvimento, interação entre pares e com os adultos, etc.** ²²

A sala do berçário é composta por dez bebés, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 meses (Dezembro 2014), sendo sete do sexo feminino e três do sexo masculino. ²³ Um dos bebés (a mais nova) é uma criança prematura.

Criança	Data de Nascimento	Sexo
G.F.	10/02/2014	Masculino
D.B.	25/02/2014	Masculino
S.N.	13/03/2014	Masculino
I.M.	20/03/2014	Feminino
L.C.	11/04/2014	Feminino
M.G.	09/05/2014	Feminino
B.P.	13/05/2014	Feminino
B.P.	18/05/2014	Feminino
M.N.	25/05/2014	Feminino
B.A.	28/06/2014	Feminino

Caracterização do grupo de crianças

Trata-se de um grupo muito pequeno, tanto em termos de totalidade do grupo como em termos de idade. Como tal, requer especial atenção ao nível de cuidados, de responsabilidade e de dedicação, pois é uma etapa de uma notável dependência. Esta é uma fase da vida das crianças extremamente importante, pois deparamo-nos com vários aspetos minuciosos para o percurso escolar de cada indivíduo. A teoria da vinculação é uma delas: a separação dos pais e a conseqüente adaptação/relacionamento com novos adultos e novos espaços e materiais. Assim, a relação de afetividade e os laços de cumplicidade e interação criados com cada bebé são fundamentais para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Devido também à faixa etária, nota-se uma grande dependência ao nível motor, observando-se as crianças muito agarradas ao tapete, apesar de ser ter verificado uma

²² Dados recolhidos do Projeto Pedagógico do Berçário

²³ Tabela relativa ao grupo de crianças. Está ordenada consoante a idade: do mais velho para o mais novo.

evolução a este nível ao longo do tempo de observação/intervenção. Exceto a bebé mais pequena do grupo, já todas as crianças se sentam sem apoio de almofadas, algumas crianças já saem do tapete, outras já gatinham e outras já se tentam colocar de pé).

Relativamente à alimentação, é um grupo que, de uma maneira geral, come bem. Para além da sopa de carne, alguns já iniciaram a sopa de peixe.

“Gostam de canções, conversas, sorrisos e colo.” (Projeto Pedagógico)

Análise reflexiva sobre as intenções educativas, as finalidades educativas, os princípios orientadores, os espaços físicos; a(s) sala(s) de atividades e materiais bem como o(s) tempo(s) (rotina diária)²⁴

Segundo Post & Hohmann (2011), “desde o nascimento que os bebés e crianças aprendem activamente. Através das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo imediato.” Assim sendo, é importante que sejam norteadas algumas ideias fundamentais para colocar em prática todos os propósitos educativos. Antes de mais, deve ser referido o modelo educativo adotado nesta valência, nomeadamente na sala do berçário – modelo High/Scope. Como tal, para além de princípios orientadores que lhe estão subjacentes, existem finalidades e intenções educativas que os educadores se destinam a cumprir. Começemos então por explicar alguns dos tais princípios orientadores do modelo High/Scope. É essencial que se reforce a ideia de que é um modelo que se centra na aprendizagem ativa como o foco de todo o desenvolvimento da criança. Cabe assim ao educador, apoiar a(s) criança(s) em todos os seus trabalhos e aprendizagens, observando-a(s) em diversos momentos, interagindo com elas nas várias abordagens do dia a dia, proporcionando-lhes momentos de rotina e um ambiente físico bastante rico e agradável. Referidas muito sucintamente todas estas ideias-chave da roda de aprendizagem do modelo High/Scope de bebés e crianças, passo a citar as finalidades educativas que a educadora propôs abordar com o grupo dos bebés: proporcionar à criança um ambiente agradável e seguro a nível físico e emocional; respeitar a individualidade e o ritmo de desenvolvimento de cada criança; valorizar os momentos de rotina (alimentação, higiene, repouso) como momentos de interação; criar situações capazes de responder às suas necessidades

²⁴ Alguns dados recolhidos do Projeto Pedagógico do Berçário.

psicomotoras, verbais, afetivas e sociais; alargar o campo de conhecimentos e vocabulário da criança, desenvolver a autonomia; aumentar a capacidade de resistência à frustração e manifestar uma atitude de superação perante as dificuldades; estimular as relações interpessoais valorizando o outro e estabelecer uma relação de confiança e respeito com as famílias e incentivar a sua participação no processo educativo da criança. No entanto, no dado contexto e estabelecendo um elo de ligação entre estes pontos citados acima, consideremos as áreas de desenvolvimento que se pretendem trabalhar nestas idades e os seus respetivos conteúdos.²⁵

Áreas	Conteúdos
Desenvolvimento social e afetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Relação com as crianças e adultos - Estabelecer um clima de apoio e de afeto que facilite a adaptação da criança e dos pais à creche. - Estimular uma relação de confiança com as crianças, os pais e a equipa. - Estimular a necessidade que o bebé tem de ouvir a voz do adulto e de sentir o seu contacto físico.
Desenvolvimento sensorial	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver os vários aspetos sensoriais - Visão – estimular a observação do mundo que rodeia o bebé - Audição – estimular o “palrar” do bebé, emitindo o adulto os mesmos sons do bebé e dizendo-lhe palavras simples; proporcionar ao bebé a audição de sons variados. - Tato – permitir ao bebé explorar com as mãos os diversos objetos com diferentes texturas, formas, cores, tamanhos; permitir ao bebé a exploração do seu próprio corpo e do corpo do adulto. - Paladar – introdução de novos paladares; o contacto com a boca do bebé com objetos que também lhe traz novas

²⁵ Quadro relativo às várias áreas de desenvolvimento e os seus conteúdos.

	sensações gustativas.
Desenvolvimento psicomotor	<ul style="list-style-type: none"> - fortalecimento dos músculos do pescoço que permitem ao bebê segurar a cabeça e controlar os seus movimentos - rolar sobre si mesmo para o lado esquerdo e direito, passar de posição de costas para a de barriga para baixo - de barriga para baixo, sustentar com os braços o peso do corpo - sentar com apoio - sentar sem necessitar de apoio - gatinhar - colocar-se de pé apoiado às coisas ou a alguém.

Intenções educativas (Projeto Pedagógico)

Relativamente ao espaço do berçário, este era composto por três divisões distintas, sendo elas, a zona de higienização, a sala de atividades, a sala de berços e a copa dos leites.²⁶ Cada uma destas divisórias com uma função distinta: a zona da higienização destina-se, tal como o nome indica, à parte da higiene, estando também organizado com gavetas e cacifos individuais para arrumações e objetos pessoais de cada bebé; a sala de descanso, composta por berços, servindo de local calmo e agradável para o repouso de cada bebé; a copa dos leites, destinando-se à esterilização e preparação de biberões e papas; e a sala de atividades, espaço onde os bebés podem brincar, descobrir, explorar o meio envolvente, promovendo uma aprendizagem ativa. A sala de atividades é um espaço amplo e com bastante luz, proporcionando à criança vivências diferenciadas que estimulam a imaginação, a criatividade, a linguagem e a motricidade. Como tal, está organizada através de várias zonas: uma com mesas e cadeiras, onde se efetua a refeição, outra zona com um tapete e almofadas, destinado a vários momentos educativos ricos e sempre com o propósito da promoção de uma aprendizagem ativa para bebés, como as brincadeiras, as explorações, os desafios, etc.). Ainda, acerca do espaço físico, é importante referir que nas paredes deste são colocadas informações, relativas a experiências vividas e momentos de aprendizagem dos bebés,

²⁶ Em anexo encontram-se imagens de cada divisão do berçário. (Anexo A)

para que os pais possam ter conhecimento do seu crescimento e desenvolvimento. Mais tarde, todas essas informações são colocadas no portfólio individual de cada criança.

Ao nível dos tempos no berçário, estes “estão ancorados, para cada criança, em torno da principal figura que presta cuidados”, pois é esta figura que garante ao bebê segurança e conforto no período em que está ausente de casa. Assim, num contexto de aprendizagem ativa para bebês, a sequência diária de acontecimentos, flui naturalmente, sem uma rigidez específica, sendo, no entanto, essencial haver horários repetitivos e previsíveis, permitindo à criança sentir-se segura e confiante. No entanto, esta rotina deve ser flexível, respeitando os interesses e necessidades das crianças, passando suavemente, ao seu ritmo, de uma experiência para outra.

Todos os tempos devem tornar-se momentos de partilha, relação e afeto, possibilitando uma troca intensa de aprendizagens.

SECÇÃO 2 – ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Planificação geral

Duração: 05-01-2015 a 13-02-2015 (6 semanas)			
ÁREAS CURRICULARES	CONTEÚDOS	ATIVIDADES/ MOMENTOS EDUCATIVOS	APRENDIZAGENS/ INTENÇÕES PREVISTAS
DESENVOLVIMENTO SOCIO-AFETIVO	<ul style="list-style-type: none"> - Relação com adultos de referência - Relação com os pares - Vinculação - Reações emocionais 	<ul style="list-style-type: none"> - Momentos de partilha e afeto. - Vinculação segura. - Promover momentos de autonomia. - Proporcionar momentos e atividades coletivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Criar uma relação de confiança, afeto e segurança. - Desenvolver a autonomia. - Manifestar reações emocionais de prazer/desprazer. - Mostrar interesse pelas outras crianças.
DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração de diferentes objetos - Sensorio-motor - Permanência do objeto 	<ul style="list-style-type: none"> - Cesto dos tesouros: exploração de diferentes objetos através dos sentidos. - Procura de objeto escondido. - Imitação do adulto em gestos simples. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de observação - Desenvolver os sentidos: tato, audição, olfato, visão. - Ter consciência do objeto e procurá-lo. - Estabelecer relações causa-efeito.

LINGUAGEM	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir - Canções - Explorar sons - Imitar sons - Comunicação verbal e não verbal 	<ul style="list-style-type: none"> - Cantar canções ao longo do dia. - Ouvir canções. - Comunicar com a criança frequentemente. - Repetição de sons, sílabas e palavras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocalizar em resposta a situações. - Produzir sons diferentes. - Reconhecer o seu nome. - Imita padrões de entoação. - Produzir a sílaba repetida uma ou duas vezes.
MOTRICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> - Locomoção - Movimento -Desenvolvimento da marcha 	<ul style="list-style-type: none"> - Amassar papel - Folhear livros de pano -Trabalhar partes do corpo 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver habilidades motoras. - Iniciar a marcha.

De acordo com Powell (citado por Post & Hohmann, 2011), “as crianças constroem uma compreensão própria do mundo através do envolvimento activo com as pessoas, materiais e ideias . . . a amplitude e a profundidade da compreensão que a criança tem do mundo está em constante mudança e expande-se como resultado das suas interacções do dia-a-dia ...”

O berçário recebe crianças com menos de um ano de idade, requerendo, portanto, um especial cuidado e atenção. São crianças que estão numa fase de adaptação e de descoberta em relação ao mundo que as rodeia. Como tal, é através da relação de confiança e segurança estabelecida com os adultos de referência e a partir de diversas oportunidades de aprendizagem que a criança consegue explorar o novo ambiente e desenvolver várias capacidades que lhe serão úteis na sua vida futura, enquanto indivíduo de uma dada sociedade.

Com base na observação feita ao grupo de crianças e tendo em conta a faixa etária, pensei em alguns conteúdos de aprendizagem, propondo como as intenções educativas da minha intervenção. (mencionados no quadro acima)

Relativamente às intenções a ter com as famílias, procurei manter-me disponível para qualquer assunto, mostrar empatia, divulgando todo o trabalho a ser realizado com as crianças, de modo a envolver, ao máximo, as famílias no processo de crescimento das crianças.

Com a equipa educativa, pretendi criar uma relação positiva e afetuosa, garantindo um melhor trabalho em conjunto. Pretendi acompanhar o trabalho da educadora, apresentando-lhe algumas propostas de atividades e materiais, e tive, ainda, conversas informais acerca da minha prestação ou situações das crianças, analisando

aspectos positivos e negativos. Isto permitiu-me refletir imenso sobre toda a prática. Não só tencionei acompanhar a educadora, como toda a restante equipa educativa – auxiliares de educação – envolvendo-a também em toda a minha intervenção.

Planificações semanais

Semana de 12 a 16 de janeiro de 2015	
Intencionalidade educativa/ Objetivos Pedagógicos (retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do estudante estagiário)	-Estabelecer um clima calmo e afetivo, estabelecendo uma relação de confiança e segurança. - Estimular a observação do mundo que rodeia o bebé, facilitando-lhe assim a coordenação visual-motora, ou seja, a capacidade de manipular os objetos. - Permitir ao bebé explorar com as mãos os objetos de formatos, tamanhos e texturas diferentes. - Proporcionar ao bebé a audição de sons variados através de diversos objetos. - Fortalecimento dos músculos, permitindo ao bebé controlar os seus movimentos.
Momentos/Propostas educativas (ou sequência de atividades)	- Exploração do cesto dos tesouros. (ANEXO B) - Trabalhar com os sentidos: visão, tato e audição. - Dobrar e amassar papel. (ANEXO C) - Trabalhar partes do corpo.
Organização do espaço e materiais (seleção e sua organização)	- Propostas educativas realizadas no tapete, com as crianças sentadas em roda. - Materiais: cesto dos tesouros (com diversos materiais de diferentes texturas, cores, tamanhos), papel (jornais, revistas).
Recursos humanos (organização e partilha de tarefas dos adultos da sala, para o acompanhamento das crianças)	Para a realização da proposta de atividades apresentada é necessário que todos os adultos da sala sejam intervenientes, sendo este um fator bastante importante para o favorável acompanhamento e segurança das crianças, tendo em conta as respetivas idades.
Dinâmica (Organização do grupo de crianças)	
Estratégias de implementação das propostas (ação e atitude do adulto - ludicidade)	- Colocar o cesto dos tesouros à disposição das crianças para que estas possam explorar diversos materiais. - Interagir com as crianças. - Colocar a criança em diferentes posições.
Avaliação/indicadores: • Clima educativo • Responsividade das crianças e dos adultos Comportamentos observados/necessidades de mudança	- Registo fotográfico - Observação direta - Incentivo e reforço positivo

Semana de 19 a 23 de janeiro de 2015	
Intencionalidade educativa/ Objetivos Pedagógicos (retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do estudante estagiário)	- Estabelecer um clima calmo e afetivo, estabelecendo uma relação de confiança e segurança. - Estimular a observação do mundo que rodeia o bebê, facilitando-lhe assim a coordenação visual-motora, ou seja, a capacidade de manipular os objetos. - Permitir ao bebê explorar com as mãos os objetos de formatos, tamanhos e texturas diferentes. - Proporcionar ao bebê a audição de sons variados através de diversos objetos. - Fortalecimento dos músculos, permitindo ao bebê controlar os seus movimentos.
Momentos/Propostas educativas (ou sequência de atividades)	- Continuação da exploração do cesto dos tesouros. - Trabalhar com os sentidos: visão, tato e audição. - Dobrar e amassar papel. - Trabalhar partes do corpo. - Manipulação de bolas. (ANEXO D)
Organização do espaço e materiais (seleção e sua organização)	- Propostas educativas realizadas no tapete, com as crianças sentadas em roda. - Materiais: cesto dos tesouros (com diversos materiais de diferentes texturas, cores, tamanhos), papel (jornais, revistas), bolas do mesmo tamanho mas de diferentes cores.
Recursos humanos (organização e partilha de tarefas dos adultos da sala, para o acompanhamento das crianças)	Para a realização da proposta de atividades apresentada é necessário que todos os adultos da sala sejam intervenientes, sendo este um fator bastante importante para o favorável acompanhamento e segurança das crianças, tendo em conta as respetivas idades.
Dinâmica (Organização do grupo de crianças)	- Propostas educativas realizadas com as crianças sentadas em roda no tapete.
Estratégias de implementação das propostas (ação e atitude do adulto - ludicidade)	- Colocar o cesto dos tesouros à disposição das crianças para que estas possam explorar diversos materiais. - Interagir com as crianças. - Colocar a criança em diferentes posições. - Apoiar as crianças nas suas decisões e atitudes.
Avaliação/indicadores: <ul style="list-style-type: none"> • Clima educativo • Responsividade das crianças e dos adultos Comportamentos observados/necessidades de mudança	- Registo fotográfico - Observação direta - Incentivo e reforço positivo

Semana de 26 a 30 de janeiro de 2015	
Intencionalidade educativa/ Objetivos Pedagógicos (retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do estudante estagiário)	-Estabelecer um clima calmo e afetivo, estabelecendo uma relação de confiança e segurança. - Estimular a observação do mundo que rodeia o bebê, facilitando-lhe assim a coordenação visual-motora, ou seja, a capacidade de manipular os objetos. - Permitir ao bebê explorar com as mãos os objetos de formatos, tamanhos e texturas diferentes. - Proporcionar ao bebê a audição de sons variados através de diversos objetos. - Fortalecimento dos músculos, permitindo ao bebê controlar os seus movimentos.
Momentos/Propostas educativas (ou sequência de atividades)	- Continuação da exploração do cesto dos tesouros. - Trabalhar com os sentidos: visão, tato e audição. (ANEXO E) - Dobrar e amassar papel. - Estimulação várias partes do corpo através de diferentes materiais. - Manipulação de bolas.
Organização do espaço e materiais (seleção e sua organização)	- Propostas educativas realizadas no tapete, com as crianças sentadas em roda. - Materiais: cesto dos tesouros (com diversos materiais de diferentes texturas, cores, tamanhos), papel (jornais, revistas), bolas do mesmo tamanho mas de diferentes cores.
Recursos humanos (organização e partilha de tarefas dos adultos da sala, para o acompanhamento das crianças)	Para a realização da proposta de atividades apresentada é necessário que todos os adultos da sala sejam intervenientes, sendo este um fator bastante importante para o favorável acompanhamento e segurança das crianças, tendo em conta as respetivas idades.
Dinâmica (Organização do grupo de crianças)	- Propostas educativas realizadas com as crianças sentadas em roda no tapete.
Estratégias de implementação das propostas (ação e atitude do adulto - ludicidade)	- Colocar o cesto dos tesouros à disposição das crianças para que estas possam explorar diversos materiais. - Interagir com as crianças. - Colocar a criança em diferentes posições. - Apoiar as crianças nas suas decisões e atitudes.
Avaliação/indicadores: • Clima educativo • Responsividade das crianças e dos adultos Comportamentos observados/necessidades de mudança	- Registo fotográfico - Observação direta - Incentivo e reforço positivo

Semana de 2 a 6 de fevereiro de 2015	
Intencionalidade educativa/ Objetivos Pedagógicos (retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do estudante estagiário)	-Estabelecer um clima calmo e afetivo, estabelecendo uma relação de confiança e segurança. - Estimular a observação do mundo que rodeia o bebê, facilitando-lhe assim a coordenação visual-motora, ou seja, a capacidade de manipular os objetos. - Permitir ao bebê explorar com as mãos os objetos de formatos, tamanhos e texturas diferentes. - Proporcionar ao bebê a audição de sons variados através de diversos objetos. - Fortalecimento dos músculos, permitindo ao bebê controlar os seus movimentos.
Momentos/Propostas educativas (ou sequência de atividades)	- Exploração do cesto dos tesouros. - Trabalhar com os sentidos: visão, tato e audição. - Trabalhar partes do corpo. - Percurso com escorrega e colchões. (ANEXO F)
Organização do espaço e materiais (seleção e sua organização)	- Propostas educativas realizadas no tapete, com as crianças sentadas em roda. - Materiais: cesto dos tesouros (com diversos materiais de diferentes texturas, cores, tamanhos), material de ginástica.
Recursos humanos (organização e partilha de tarefas dos adultos da sala, para o acompanhamento das crianças)	Para a realização da proposta de atividades apresentada é necessário que todos os adultos da sala sejam intervenientes, sendo este um fator bastante importante para o favorável acompanhamento e segurança das crianças, tendo em conta as respetivas idades.
Dinâmica (Organização do grupo de crianças)	- Propostas educativas realizadas com as crianças sentadas em roda no tapete.
Estratégias de implementação das propostas (ação e atitude do adulto - ludicidade)	- Colocar o cesto dos tesouros à disposição das crianças para que estas possam explorar diversos materiais. - Interagir com as crianças. - Colocar a criança em diferentes posições. - Apoiar a criança nas várias propostas.
Avaliação/indicadores: • Clima educativo • Responsividade das crianças e dos adultos Comportamentos observados/necessidades de mudança	- Registo fotográfico - Observação direta - Incentivo e reforço positivo

Semana de 9 a 13 de fevereiro de 2015	
Intencionalidade educativa/ Objetivos Pedagógicos (retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do estudante estagiário)	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer um clima calmo e afetivo, estabelecendo uma relação de confiança e segurança. - Estimular a observação do mundo que rodeia o bebê, facilitando-lhe assim a coordenação visual-motora, ou seja, a capacidade de manipular os objetos. - Permitir ao bebê explorar com as mãos os objetos de formatos, tamanhos e texturas diferentes. - Proporcionar ao bebê a audição de sons variados através de diversos objetos. - Fortalecimento dos músculos, permitindo ao bebê controlar os seus movimentos.
Momentos/Propostas educativas (ou sequência de atividades)	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração do cesto dos tesouros. - Trabalhar com os sentidos: visão, tato e audição. - Estimulação várias partes do corpo. (ANEXO G) - Manipulação de bolas. - Introdução a artes expressivas: desenho e pintura através da exploração de materiais de expressão plástica (lápiz de cera grossos)
Organização do espaço e materiais (seleção e sua organização)	<ul style="list-style-type: none"> - Propostas educativas realizadas no tapete, com as crianças sentadas em roda. - Materiais: cesto dos tesouros (com diversos materiais de diferentes texturas, cores, tamanhos), bolas do mesmo tamanho mas de diferentes cores, folhas de papel, lápis de cera grossos.
Recursos humanos (organização e partilha de tarefas dos adultos da sala, para o acompanhamento das crianças)	Para a realização da proposta de atividades apresentada é necessário que todos os adultos da sala sejam intervenientes, sendo este um fator bastante importante para o favorável acompanhamento e segurança das crianças, tendo em conta as respetivas idades.
Dinâmica (Organização do grupo de crianças)	<ul style="list-style-type: none"> - Propostas educativas realizadas com as crianças sentadas em roda no tapete. - Desenho: sentar as crianças mais velhas nas cadeiras para elas fazerem a sua exploração nas mesas.
Estratégias de implementação das propostas (ação e atitude do adulto - ludicidade)	<ul style="list-style-type: none"> - Colocar o cesto dos tesouros à disposição das crianças para que estas possam explorar diversos materiais. - Interagir com as crianças. - Colocar a criança em diferentes posições. - Apoiar as crianças nas suas decisões e atitudes.
Avaliação/indicadores: <ul style="list-style-type: none"> • Clima educativo • Responsividade das crianças e dos adultos Comportamentos observados/necessidades de mudança	<ul style="list-style-type: none"> - Registo fotográfico - Observação direta - Incentivo e reforço positivo

IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

Ao longo da minha prática procurei intervir de forma ativa em todo o processo educativo de cada criança, estabelecendo, portanto, no início, objetivos que pretendia cumprir. Procurei abordar diversos conteúdos relacionados com a exploração e a descoberta do meio envolvente da criança, considerando que no berçário se processa uma fase de um grande desenvolvimento humano.

Um dos aspetos que me deixou claramente espantada e com o qual foi tendo plena noção, foi a capacidade incrível que os bebés têm de se envolver em qualquer momento, procurando sempre a descoberta e o conhecimento através das oportunidades de aprendizagem que lhes são oferecidos.

No entanto, não surgiu nenhum tema/assunto que pudesse ser aprofundado e desenvolvido em Jardim de Infância.

SECÇÃO 3 - PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

Avaliação pessoal e semanal

1ª semana

→ **05-01-2015**

- Interação positiva com todos os bebés.²⁷ No entanto, estava com um certo receio que eles já não se lembrassem de mim desde a altura da semana de observação e estranhassem a minha presença.
- Achei importante dedicar alguns dias, logo no início, para criar um clima de confiança e segurança com os bebés, brincando com eles e interagindo nas várias rotinas.
- Momento do dia que considerei ter algum interesse: colocação de um bebé de barriga para baixo - mesmo não sendo muito do seu agrado, achei importante colocar o bebé de barriga para baixo para ver a sua reação. Mais tarde, após ter falado com a educadora percebi que aquele pequeno ato contribui (e muito) para o desenvolvimento da criança.
- ❖ Perante isto, seria relevante refletir: que importância terá este momento no desenvolvimento da criança? Até que ponto a ação do educador (estratégias) pode estimular e contribuir positivamente no desempenho da mesma?

→ **06-01-2015**

- Boa relação com todos os bebés ao longo do dia, nas várias rotinas.
- Interação positiva com todos.
- No entanto, sinto-me receosa na execução da minha prática pedagógica, não sendo, na minha opinião, um fator positivo para o meu desempenho.
- ❖ Como poderei mudar esta situação? Será que a minha prestação está a ser a melhor? Não serei capaz de fazer melhor, colocando este “medo” de lado?

→ **07-01-2015**

- ❖ Em que altura deverei atuar com as atividades que proponho?

²⁷ Nesta fase da vida das crianças, é essencial a criação de um positivo clima de confiança e apoio. Iguamente as “interações com os adultos em quem confiam dentro e fora de casa proporcionam o “combustível” emocional de que os bebés e crianças precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico.” (Post, J., Hohmann, M. (2011) *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian)

- Esta questão surgiu ao início da manhã quando tinha pensado iniciar a atividade do cesto dos tesouros mas apenas algumas crianças estavam acordadas e presentes, colocando-me na incerteza se realizaria a atividade só com alguns ou no momento em que estivessem todos. Visto que naquela semana, a educadora estava a fazer o horário das 10h, também não tive coragem de iniciar sem ela.

→ **08-01-2015**

- Recebi alguns bebés no acolhimento (tal como já o tinha feito em dias anteriores).
- Interação positiva com todas as crianças – início de uma atividade planeada: exploração do cesto dos tesouros.
- Após conversa com a educadora, mencionei alguns dos meus medos relativamente ao facto de me sentir pouco à vontade em intervir, chegando a considerar a experiência um fator crucial para a futura prática profissional.

→ **09-01-2015**

- Senti-me mais “solta” no acompanhamento da atividade dirigida para as crianças – exploração do cesto dos tesouros – iniciei a atividade por minha vontade e comecei logo a fazer algum registo fotográfico e a observar atentamente todos os bebés, tentando, conjuntamente, interagir com elas.
- Perante uma conversa tida com a educadora acerca de algum material que poderia ser realizado para a sala, contribuindo para a aprendizagem das crianças, peguei na ideia e elaborei alguns cartões com diversas texturas que considerei ser do interesse das mesmas e, acima de tudo, um meio bastante educativo ao nível das suas aquisições e aprendizagens. Estes cartões foram afixados na parede da sala para os bebés explorarem.

Reflexão semanal:

Chegando ao fim da primeira semana, consigo tirar certas conclusões, fazendo, portanto, um balanço positivo.

Inicialmente, tratando-se de um grupo de crianças com idades muito pequenas (bebés), confesso ter tido algum medo, não me sentindo totalmente preparada para estar

em contacto com as mesmas. No entanto, encarei a ida para o berçário como um desafio e tenho observado que, ao longo do tempo, as coisas não são tão difíceis como pensava, sendo encaradas de forma mais fácil e ao que eu considero como uma grande aprendizagem para o futuro.

Na verdade, os bebés têm-me surpreendido imenso, no que toca às suas atitudes, às suas reações e aos seus progressos, aspeto que suscitou algum interesse e curiosidade para desenvolver. “ Apesar de os recém-nascidos e os bebés mais pequeninos poderem parecer passivos durante os primeiros meses de vida, na verdade há muita coisa a acontecer ao nível do seu desenvolvimento psíquico e motor.” (Almeida, C., *s.d.*)

Por vezes, as pessoas não têm noção do que as crianças são capazes de fazer (principalmente os bebés), pondo de parte as suas capacidades enquanto indivíduos. Ao invés desta ideia totalmente errada, os bebés têm tantas capacidades como as pessoas adultas, só que ao seu jeito: “Como aprendizes activos, os bebés e as crianças observam, alcançam, e agarram pessoas e materiais . . . escolhem objetos e pessoas para brincar e explorar, iniciam acções . . . respondem a vários acontecimentos que ocorrem no seu mundo.” (Post, J. & Hohmann, M., 2011, p. 11)

Ao longo da semana, fui tomando consciência clara deste facto a partir de várias situações. O caso da exploração do cesto dos tesouros (atividade proposta para a semana) é um bom exemplo disso. As minhas expectativas falharam relativamente ao que eu esperava que os bebés fossem capazes de fazer, pois após ter colocado a caixa à disposição deles, fiquei perplexa ao ver o seu empenho na observação, a curiosidade e exploração demonstradas pelos vários objetos contidos no cesto dos tesouros. Admito que foi algo não esperado da minha parte, sendo portanto, novamente surpreendida pelas ações e capacidades destes “grandes pequeninos”. “ A forma como se processa o desenvolvimento cerebral durante os primeiros 12 meses de vida é uma área de investigação extremamente ativa e cujos resultados não deixam de nos surpreender.” (Almeida, C., *s.d.*)

Segundo Post e Hohmann (2011), e sendo o modelo High/Scope adotado na instituição, torna-se essencial destacar, ainda, alguns pressupostos orientadores da ação dos bebés e crianças muito pequenas: aprendem com todo o seu corpo e todos os seus

sentidos, aprendem porque querem, comunicam aquilo que sabem, aprendem num contexto de relações de confiança.

Neste seguimento, reflito também acerca da minha posição enquanto futura educadora. Considero ter tido uma atitude positiva com as crianças e com os restantes adultos da sala, sendo, no entanto, a primeira a que quero ressaltar. Na linha do programa High/Scope, “é importante que os responsáveis pelas crianças sejam carinhosos, consistentes e que apoiem com criatividade o desejo natural das crianças para aprenderem activamente.” (Post, J. & Hohmann, M., 2011, p. 22) Ao longo dos momentos e rotinas de cada dia, tentei manter uma boa prestação, pensado sempre no bem estar dos bebés e no que isso os podia influenciar: interagi com eles e com as famílias, procurei observá-los em vários momentos ao longo do dia e planeei algumas propostas educativas que considereei serem bastante úteis para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Concluindo, as crianças procuram um sentido de si e do mundo que as rodeia, sendo as várias interações, com os pais, educadores e outros prestadores de cuidados, um dos pontos fulcrais e significativos para o crescimento e desenvolvimento humano saudável.

2ª semana

→ **12-01-2015**

- Interação positiva com todos os bebés.
- Sendo o 1º dia da semana, procurei interagir com os bebés em vários momentos do dia, nomeadamente nas suas brincadeiras livres.
- Procurei estar em contacto com todos os bebés da sala.

→ **13-01-2015**

- Interação positiva com todos os bebés.
- Trabalhei com o G. alguns mecanismos importantes para o estimular no controlo dos seus movimentos e fortalecimento dos músculos.
- Boa relação com todos os bebés ao longo do dia, nas várias rotinas, suscitando mais tarde, ao refletir no decorrer do dia, a seguinte questão:

- ❖ Até que ponto a demasiada proximidade demonstrada às crianças não as influencia? E em quê? Deverá então a ligação com as crianças ser demasiado próxima ou não, considerando a faixa etária?

→ **14-01-2015**

- Interação positiva com todos os bebés.
- Sinto a minha atitude mudar ao longo do tempo: sinto-me mais “solta” e participativa em todas as rotinas e momentos do dia.
- Proposta de atividade – exploração do cesto dos tesouros – correu bastante bem. Introduzi novos materiais. Os bebés procuram descobrir tudo o que se encontra dentro da caixa e eu procuro acompanhá-los. Alguns bebés ainda não tinham tido contacto com o cesto dos tesouros, portanto, tentei acompanhar mais os que não tinham estado presentes antes.
- Procuro acompanhar e apoiar ao máximo a educadora, trocando algumas ideias com ela e ela comigo.
- Momento do dia: no momento do lanche, deu-se conta de que um bebé tinha alguma coisa na boca, parecendo levar ao engasgamento, sendo, no entanto, rapidamente auxiliado pela educadora que verificou se o bebé tinha realmente algum objeto na boca, procedendo a técnicas fundamentais.
- ❖ Posto isto, e ficando um pouco “assustada” com a situação, pensei: como teria eu reagido naquele momento? Como deve um educador reagir em situações destas e de algum pânico?

→ **15-01-2015**

- Interação positiva com todos os bebés.
- Proposta de atividade – exploração do cesto dos tesouros – correu bastante bem.
- Procurei várias vezes colocar alguns meninos de barriga para baixo, estimulando-os e despertando a atenção de diferentes maneiras para não chorarem, visto ser uma das posições que menos gostam.
- ❖ Durante o dia, ao falar com os bebés, levantou-se a seguinte questão na minha cabeça: Qual será a melhor forma para falar com as crianças/ bebés? Será que há certas coisas que não se devem dizer?

→ **16-01-2015**

- Interação positiva com todos os bebés.
- Considero estar mais participativa e empenhada ao longo dos vários momentos do dia.
- Acho também ter ganho alguma autonomia: iniciei uma nova atividade – amassar papel – sem pedir, fazendo logo o registo fotográfico, acompanhando todas as crianças e interagindo com elas ao longo do momento.
- A educadora comunicou aos restantes adultos da sala assuntos mencionados, pela diretora da escola, na reunião tida durante a semana, propondo-me então refletir acerca dos Dia dos Reis. Que significado teria o Dia dos Reis para crianças tão pequenas? Faria sentido criar atividades lúdicas acerca disso, como por exemplo a coroa?

Reflexão semanal:

Ao iniciar esta reflexão semanal, considero importante referir como correu a semana, fazendo uma introspeção acerca dos comportamentos tomados enquanto futura educadora. Creio que a minha atitude foi mudando ao longo dos dias, colocando-me numa posição mais “solta”, tomando mais iniciativas, atuando de forma autónoma e sem tantos medos. Desde o início, a relação com os bebés foi bastante positiva, mantendo sempre o contacto direto com eles de forma satisfatória.

Relativamente ao assunto que irei aprofundar, confesso que foi algo que, ao longo do tempo, fui tendo curiosidade de compreender melhor comprometendo-me assim a refletir sobre. Falarei então de um tema que, a meu ver, é fundamental no campo educativo: a participação das famílias no percurso escolar das crianças.

“A família possui diversas funções, no que respeita ao seu papel na vida da criança: tem funções culturais, sociais e biológicas, que enriquecem o desenvolvimento da criança.” (Baptista, 2013, p. 25) A par dela, encontram-se os educadores, também possuindo diversas funções, tendo, no entanto, o mesmo propósito da família: a educação e bem-estar das crianças. Cabe, assim, tanto às famílias como aos educadores, pilares fundamentais para o desenvolvimento da criança, “caminhar de mãos” dadas para um futuro de aprendizagem que ambos pretendem construir. “São dois sistemas

que não se podem ignorar, podendo prejudicar-se se tal não existir” (Carvalho, 2008, p.37). A escola e a família têm funções próprias e cada uma o seu papel, complementando-se.

A intervenção dos pais, de forma voluntária, nos programas escolares, como reunião de pais e o seu envolvimento em atividades didáticas e lúdicas propostas, pela própria criança, pelo educador ou pela instituição educativa, faz com que as famílias possam estar perto da educação da sua criança bem como participem de forma ativa nas tomadas de decisões importantes. Para isso, é importante que o educador comunique com os pais de forma efetiva, facultando-lhes toda a informação necessária relativa ao estabelecimento de ensino e, igualmente, comunique os progressos e dificuldades do filho.

Posto isto, podemos considerar que uma relação de colaboração entre a escola e a família permite levar a criança a um desenvolvimento harmonioso, ultrapassando, desta forma, quaisquer dificuldades que surjam no dia-a-dia.

Assim, o envolvimento dos pais “pode ser visto como uma forma de educação de adultos e de desenvolvimento pessoal, que pode ter efeitos sociais e educacionais benéficos, para além do impacto positivo nas crianças.” (Pinheiro, 2008, p. 81). Pode, ainda, ser tomado como “um instrumento de democraticidade da sociedade, uma vez que exerce influências positivas no atenuar das desigualdades económicas e sociais.” (Carvalho, 2008, p.59).

Concluindo, a relação de complementaridade destes atores (famílias e equipa educativa) na educação da criança tem, acima de tudo, como grande objetivo promover um desenvolvimento pleno com vista à integração da mesma na sociedade, da qual terá de ser parte integrante.

3ª semana

→ **19-01-2015**

- 5 crianças: algumas doentes
- Interação positiva com todos os bebés
- Alguns momentos de estimulação dos músculos que são cruciais para o desenvolvimento da marcha
- Participação em vários momentos do dia: muda da fralda, refeições, sesta, etc.

- Dediquei-me a interagir com os bebês nas atividades livres (exploração de materiais e espaço) que eles próprios escolhiam.

→ **20-01-2015**

- Boa relação com todos os bebês ao longo do dia, nas várias rotinas.
- Interação positiva com todos: dinâmica.
- Momentos de estimulação dos músculos
- Exploração do cesto dos tesouros
- Participação em vários momentos do dia: muda da fralda, refeições, sesta, etc
- Sinto-me mais confiante e segura na minhas tomadas de decisão e ações

→ **21-01-2015**

- Boa ligação e interação com todos os bebês
- Estímulo de várias partes do corpo com diferentes materiais (cubos, livros, etc.)
- Chamada de atenção para um bebê que não estava tão envolvido na dinâmica a decorrer na sala, tentando encorajá-lo a participar, através de várias formas.
- ❖ Perante isto, surge a questão: que deve um educador fazer quando vê alguma criança pouco interessada ou não tão envolvida nas atividades e explorações feitas na sala?

→ **22-01-2015**

- Participação em vários momentos do dia: muda da fralda, refeições, sesta, etc
- Boa relação com todos os bebês
- Trabalhar várias partes do corpo através de diferentes estímulos: especial atenção para um bebê que necessita mais de ser estimulado.
- Sinto-me claramente muito mais à vontade na realização de todas as propostas e momentos do dia, do que no início.

→ **23-01-2015**

- Boa interação com todos os bebês
- Manipulação de bolas: correu bastante bem. As crianças também gostaram e participaram ativamente.

Reflexão semanal:

Antes de mais, tal como faço todas as semanas, considero importante fazer um balanço de como correu a semana na sala do berçário, podendo assim assegurar um balanço positivo, pois a semana correu bem, tendo uma prestação satisfatória.

Relativamente à reflexão desta semana, irei focar-me num tema que, para mim, era aspeto a causar um certo “pânico”, perante as idades com que ia trabalhar. No entanto, tudo o que eu considerava complexo e bastante difícil, foi-se tornando cada vez mais simples ao longo do tempo. Como tal, considero assim importante refletir sobre a relevância de tal assunto. Quando pensava no modo como proporcionar uma aprendizagem ativa para bebés, lembrava-me do ambiente que lhes teria de proporcionar, pois sabia o quanto este aspeto era crucial para a promoção de uma saudável educação. Mas aí surgia a dúvida: afinal como posso eu apoiar da melhor forma o crescimento e desenvolvimento de crianças tão pequenas a partir da organização do espaço e materiais? Depois de alguma pesquisa, claramente percebi que um contexto aprazível e estimulante onde as crianças possam estar em contacto com adultos, outras crianças e diversos materiais é fundamental para um progresso “em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais.” (Post & Hohmann, 2011, p. 101) Os bebés e crianças muito pequenas necessitam de um ambiente acolhedor que lhes proporcione conforto e bem estar, sendo assim possível aprender ativamente através de diversas oportunidades de exploração do espaço, onde podem rebolar, gatinhar, esbracejar, trepar, etc. Tal como o espaço, os materiais também são bastante essenciais ao nível de desenvolvimento individual de cada criança. Desta forma, a sua escolha (tanto dos materiais como do mobiliário) requer especial atenção quanto às suas dimensões e quanto à sua diversidade, permitindo, mais uma vez, oferecer à criança e ao educador o maior conforto possível.

Neste seguimento, Post e Hohmann (2011) afirmam que o espaço físico que cada criança ocupa e os materiais de que se apropria, devem seguir três linhas orientadoras: ordem e flexibilidade no ambiente físico, conforto e segurança a crianças e adultos e abordagem sensório-motora das crianças à aprendizagem. Ainda ao encontro desta

ideia, destacam-se alguns pontos importantes relativamente ao tema em questão: as áreas distintas de cuidados e brincadeira, o espaço de chão livre, o acesso fácil ao exterior, os equipamentos e materiais limpos, cuidados e acessíveis às crianças, locais acolhedores e de luz natural, locais adequados a diferentes níveis de atividade, permitindo à criança movimentar-se pelo espaço, materiais que apelem aos sentidos das crianças, variados e versáteis. Todas estas e outras ideias-chave suportam o apreciado e apetecível ambiente de aprendizagem ativa.

Concluindo, “acima de tudo, é preciso apreciar o ambiente que foi criado – as suas zonas interiores e exteriores, o conforto e as oportunidades que estas proporcionam, o tipo de exploração e de descoberta em que as crianças se envolvem” (Post & Hohmann, 2011, p. 171), pois se cada educador apreciar em cada dia o ambiente que encontra todas as manhãs, também as crianças vão apreciar, deliciar e aproveitar cada momento naquele meio envolvente.

4ª semana

→ **26-01-2015**

- Interação positiva com todos os bebés.
- Exploração do cesto dos tesouros: envolvida com as crianças na mesma exploração.
- Momento novo na sala: adormecer os bebés na cama – estive presente nesta tarefa.
- Estimulação de bebé pouco envolvido nas várias atividades propostas e nos vários momentos.
- Para ver a reação dos bebés e sendo uma forma de estimulação das várias partes do corpo, utilizei uma bola gigante, coloquei cada criança de barriga para baixo e utilizei vários movimentos (rodar, saltar...)

→ **27-01-2015**

- Interação positiva com todos os bebés.
- Ajuda nas várias tarefas do dia.
- Atividade do dia: amassar e rasgar papel – estive envolvida com as crianças, tentando suscitar-lhe interesse no que estavam a fazer.

- Procurei observar o comportamento de todas as crianças, em vários momentos do dia.

→ **28-01-2015**

- Interação positiva com todos os bebês.
- Utilizei novamente a bola gigante e procurei usá-la para estimular várias partes do corpo das crianças e ver a sua reação, analisar a mudança do comportamento (ou não) de um dia para outro.
- Procurei trabalhar com uma criança pouco estimulada, através de diversos mecanismos que permitissem envolvê-la no momento. (colocar de pé segura às mãos, colocar de pé agarrada a um apoio, colocar de barriga para baixo)

→ **29-01-2015**

- Interação positiva com todos os bebês.
- Pouco segura na tomada de decisões: a educadora pediu que fosse eu a escolher algumas fotos para expor na sala. No entanto, tive uma certa dificuldade e senti-me pouco segura nessa tomada de decisão, tendo de lhe pedir a opinião do que tinha feito.

→ **30-01-2015**

- Interação positiva com todos os bebês.
- Atividade do dia: amassar e rasgar papel – tentei estar atenta ao comportamento das crianças.
- Em situação de brincadeira livre, observei duas crianças e analisei o seu grau de envolvimento e bem estar.

Reflexão semanal:

Esta reflexão visa ir ao encontro de um dos pontos mais fundamentais no que diz respeito à área da educação – interações adulto-criança - principalmente quando se trata de criança muito pequenas como os bebês.

Segundo Greenspan (citado por Post & Hohmann, 2011), “Relações consistentes e estimulantes com as mesmas pessoas que cuidam da criança, incluindo a figura principal, desde cedo e ao longo da infância, são as pedras angulares da competência

emocional e intelectual.” Um serviço de educação e prestação de cuidados num contexto de aprendizagem ativa, pretende proporcionar à criança relações facilitadoras, apoiantes e respeitadoras, olhando para a criança como o seu principal foco. Todos os dias as crianças procuram um sentido de si e uma compreensão sobre o resto do mundo, necessitando, contudo, do apoio dos pais e/ou dos responsáveis pelos seus cuidados. Só assim, através das múltiplas interações e experiências, a criança consegue desvendar todos os mistérios com que se depara no mundo social e físico, desenvolvendo um conjunto de valores que lhe são essenciais no seu crescimento: iniciativa, empatia, coragem, curiosidade, etc. Como tal, cabe ao grupo de prestadores de cuidados (educadores e auxiliares) tratar das crianças com o maior afeto, o maior respeito e com o maior cuidado. O laço de vinculação que a criança cria com os seus “protetores”, “é muito importante para que a criança sinta que existem condições para que possa interagir e explorar o meio que a rodeia de forma segura, o que leva a que fomente o seu desenvolvimento.” (Baptista, R., 2011, p.8)

Sendo o educador um dos alicerces de aprendizagens das crianças, é fundamental que este tenha em conta alguns aspetos que Post & Hohmann consideram como ideias-chave.²⁸ Tais como: estabelecer orientações que promovam a continuidade dos cuidados (centralizar o dia de cada criança em torno de um educador responsável, manter juntos de um ano para o outro educadores e crianças, organizar os horários dos educadores em função das necessidades das crianças, transmitir aos pais todas as informações necessárias, registar as observações das crianças), criar um clima de confiança com as crianças (tocar, segurar, falar e brincar com as crianças de forma calma e calorosa, ter prazer nas interações que têm em conjunto, dar tempo à criança para ela interagir à sua maneira, responder a todas as suas necessidades, apoiando-a em qualquer circunstância), estabelecer uma relação cooperante com as crianças (interagir ao seu nível físico, respeitar os seus temperamentos e preferências, seguir a sua vontade, observá-la e ouvi-la sempre, deixar a criança fazer as suas escolhas, comentar e reconhecer quando necessário), apoiar as intenções das crianças (focar nos pontos fortes e interesses das crianças, antecipar as explorações das crianças, encorajar e reconhecer

²⁸ As ideias-chave mencionadas, estão de acordo com o que Post e Hohmann propuseram no seu livro “Educação de bebés em infantários”, 2011.

as suas escolhas, ajudar as crianças a alcançarem aquilo que se propuseram fazer, apoiar-las a resolverem os seus conflitos). Todos estas noções visam não só questões de respeito, bem estar emocional da criança e desenvolvimento afetivo mas também se tornam contributo para o progresso da mesma como um ser social.

Em suma, tal como afirma Silva, (citado por Baptista, 2011), “o desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e auto-estima”.

5ª semana

→ 02-02-2015

- Interação positiva com todos os bebés
- Alguns momentos de estimulação dos músculos. Procurei dedicar todos os bocadinhos livres para trabalhar este aspeto (de manhã, antes de almoço e no fim da sesta, antes do lanche).
- Participação em vários momentos do dia: muda da fralda, refeições, sesta, etc.
- Exploração do cesto dos tesouros – introdução de novos materiais.

→ 03-02-2015

- Boa relação com todos os bebés ao longo do dia, nas várias rotinas.
- Interação positiva com todos: dinâmica.
- Momentos de estimulação dos músculos
- Participação em vários momentos do dia: muda da fralda, refeições, sesta, etc.
- Percurso de colchões – escadas e escorrega: acompanhei e apoiei as crianças na exploração dos mesmos materiais.

→ 04-02-2015

- Boa ligação e interação com todos os bebés.
- Estímulo de várias partes do corpo.
- Participação em vários momentos do dia: muda da fralda, refeições, sesta, etc
- Continuação de percurso de colchões.

→ 05-02-2015

- Boa relação com todos os bebés
- Participação em vários momentos do dia: muda da fralda, refeições, sesta, etc
- Trabalhar várias partes do corpo através de diferentes estímulos: especial atenção para um bebé que necessita mais de ser estimulado.
- Percurso de colchões – as crianças exploraram mais facilmente e sem tanto medo.

→ **06-02-2015**

- Boa interação com todos os bebés.
- Acompanhamento dos bebés nos vários momentos do dia.

Nota: Não desde o início (devido à falta de confiança, penso) mas após estar mais integrada na sala, fui, ao longo de cada dia, cantando para as crianças pois acho ser um momento pedagógico muito rico.

Reflexão semanal:

No seguimento do tema abordado na semana anterior - interações adulto-criança – considero igualmente importante aprofundar a minha reflexão com o assunto bastante influenciado também pela dinâmica do adulto perante as crianças. Assim sendo, a análise que se segue focar-se-à nas rotinas dos bebés na creche.

Segundo Evans & Ilfield (citado por Post & Hohmann, 2011), “ Uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho, e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas . . . as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento.”

Ainda para Cordeiro (citado por Eishmann, 2014), “a rotina é um elemento repetitivo que dá segurança à criança, que a ajuda a prever o que vai acontecer e que a tranquiliza”.

As crianças, no seu dia a dia necessitam de horários previsíveis e, contudo, flexíveis para que possam executar as suas tarefas diárias de forma confiante e segura, pois os bebés e crianças, ao saberem o acontecimento que irá suceder a um determinado momento, conseguem dar/obter um sentido de continuidade e controlo sobre o ritmo do dia e mesmo do seu próprio corpo. As transições tornam-se também muito mais agradáveis se, ao longo do dia, as etapas forem previsíveis.

Os tempos de rotina (hora do acolhimento, do almoço, da sesta, da higiene, etc.) são situações do dia que ajudam a criança não só a progredir no seu desenvolvimento ajudando a prever acontecimentos e a lidar com transições, tal como já foi referido acima, como lhe reduz a ansiedade e a apoia a confiar nos adultos que lhes prestam cuidados. Adultos estes (educadores) que também são influenciados pelas vantagens das rotinas, ao nível da organização e gestão do ambiente educativo.

“As rotinas deverão ser momentos alegres e não tempos densos e stressantes.” (Eishmann, 2014, p.40), ou seja, o grau de envolvimento das crianças é extremamente importante e necessário para que haja um clima de rotina de qualidade, “deixando-as ser agentes ativos da sua própria aprendizagem, do seu próprio desenvolvimento.” (Eishmann, 2014, p.40)

No entanto, cabe aos educadores criarem um horário previsível e flexível, apoiando, ainda, cada criança, em cada acontecimento e rotina de cuidados do seu quotidiano. É, assim, importante que os educadores apostem em estratégias que decorram num ambiente calmo, proporcionado, contudo uma relação de confiança, visto ser o educador o principal andaime que responde aos interesses e necessidades das crianças. “Neste sentido, o educador proporciona à criança um conjunto de iniciativas que favorecem, igualmente, o seu bem-estar.” (Eishmann, 2014, p.41), oferecendo oportunidades ricas como atividades e materiais estimulantes.

“Coordenar uma programação diária personalizada para cada criança pode constituir um verdadeiro desafio” (Post & Hohmann, 2011, p. 196), pois à medida que se dão todos os rituais e repetições, cada criança vai tomando consciência de si, através da segurança e controlo que ganham, ao longo de cada dia, como todo o apoio dos educadores.

6ª semana

→ Balanço da semana de 09-02 a 13-02 de 2015

- Boa relação com todos os bebés ao longo do dia, nas várias rotinas.
- Interação positiva com todos: dinâmica.
- Participação em vários momentos do dia: muda da fralda, refeições, sesta, etc.

- Momentos de estimulação dos músculos.
- Exploração do cesto dos tesouros – acompanhamento de todas as crianças.
- Manipulação de bolas – acompanhamento de todas as crianças.

Reflexão semanal:

Chegando ao final desta semana, medito aprofundadamente acerca desta etapa da minha vida – o estágio a decorrer na sala do berçário durante seis semanas. Assim, considero que, segundo as várias reflexões feitas ao longo do tempo e das várias constatações, o parecer deste percurso é bastante positivo, na medida em que penso ter conseguido alcançar os grandes objetivos para esta prática, sendo eles: estar integrada na sala com os bebês, propor ao grupo as minhas intenções pedagógicas, implementando-as na íntegra e envolver-me positivamente no decorrer da ação.

Como tal, posso assegurar esta experiência como mais uma de tantas outras, mas única e inesquecível. Foi uma prática fortíssima em termos construtivos e muito enriquecedora, possibilitando o crescimento da minha longa bagagem enquanto futura educadora.

Mas afinal, o que é isto de ser educador(a)? Realmente tem muito que se lhe diga. Segundo uma das nossas fontes de dados, o Dicionário Priberam, o educador é o “que ou aquele que educa.” Será o papel deste sujeito assim tão vago? O que será isto de educar? Contrariamente ao que se pensa e diz, o papel do educador não passa apenas pela transmissão de saberes. Acarreta com muitos mais aspetos importantes para o progresso e desenvolvimento da educação de cada indivíduo. Um educador deve apoiar as crianças em todas as suas aprendizagens, deve proporcionar-lhe momentos de conhecimento e deve ser o seu porto seguro, a sua imagem a seguir. No entanto, apesar de tudo, deve ter como maior preocupação a construção do indivíduo, mostrando-lhe não só os seus direitos, deveres e limites mas também colocando-se como responsável pelo seu bem estar enquanto sujeito(s) ativo(s) de uma dada sociedade. Como tal, “educar deve ser comparado ao ato de dar sem requerer contrapartidas, . . . [exigindo] do educador talento, paciência, perseverança e amor.” (Magnani, *s.d.*) Ao longo dos tempos, com as várias experiências vividas com as crianças, fui notando o papel do

educador (se é que o posso definir) como o papel mais gratificante que poderá existir numa profissão ou num dado posto. Fazer crescer, crescer e notar tal crescimento é algo com um valor incalculável. Caminhar juntos, educador e crianças, no mesmo sentido, prende-se a um dos maiores desafios da vida: construção de uma nação, futuro de uma nova geração.

AValiação DO AMBIENTE EDUCATIVO

Para proceder à avaliação do ambiente educativo, utilizei uma grelha de observação “ Fatores contextuais que influenciam o bem-estar e o envolvimento da criança”, adaptado de Laevers, 2005. Esta grelha encontra-se, preenchida, conforme a minha proposta de avaliação relativamente a este âmbito.

No entanto, considero importante fazer uma breve análise dos vários tópicos que constam na tabela.

Quanto à qualidade da oferta, ao nível das infraestruturas, embora a organização do espaço no berçário se torne um bocadinho diferente dos outros espaços, foi possível observar a organização de um local bem aproveitado e bem pensado, estando claramente de acordo com os interesses e necessidades das crianças. Nota-se a perfeita disposição dos materiais, permitindo estar ao alcance das crianças, bem como a existência de alguma diversidade que promovem oportunidades de exploração e aprendizagem.

Relativamente ao tópico – espaço para a iniciativa: liberdade e participação – concluí que os bebés estão constantemente entusiasmados nas atividades que lhes são propostas, participando ativamente. Eles próprios escolhem com o que brincam (diferentes atividades e diferentes materiais). Ao nível de regras e limites, estes são explicados à criança tendo em consideração o seu nível de compreensão.

No que diz respeito ao estilo do adulto: empatia, posso assegurar que a relação estabelecida entre educadora e crianças foi extremamente positiva, possibilitando-lhes um elevado grau de confiança que lhes permite enfrentar os diversos desafios. Em vários momentos ao longo do dia, foi perceptível o entusiasmo por parte da educadora na oferta de intervenções educativas e estimulantes, criando novas oportunidades de evolução na brincadeira/ situação. Para além disto e muito mais, a educadora mostrou-se sempre muito presente e atenta a todo o ambiente envolvente, apoiando os bebés que necessitassem mais do seu apoio, mas, também dava espaço à criança para fazer as coisas por ela, desenvolvendo um grau de autonomia cada vez maior.

O clima do grupo foi bastante positivo. Reparou-se na grande empatia criada com os bebês da sala, a educadora, como já tinha referido acima, bem como com as auxiliares de educação. As interações foram imensas e de partes para partes, dando origem a uma ligação segura e confiante. Notava-se a grande harmonia dentro da sala e a satisfação das crianças por estarem ali.

Por último, em relação ao tópico organização: eficácia, constatou-se que a organização da sala no seu geral estava sempre muito bem conseguida (ao nível dos tempos, materiais, atividades, etc.). Todos os momentos do dia eram sucessivos, sem momentos “mortos”, propondo-se algum adulto a intervir sempre que necessário, salvaguardando o bem estar das crianças, bem como as suas necessidades. É muito importante e isso foi visível, a comunicação e a troca de experiências entre os vários adultos da sala e outros profissionais, nomeadamente em situações de formação.

AVALIAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

SICs Formulário A						
Grupo: Berçário	Número de adultos presentes: 2 adultos			Data: 30-01-2015	Horas: 14h20	
Nome da criança	Observação	Bem Estar/ Envolvimento	Nome da criança	Observação	Bem Estar/ Envolvimento	
I.M.	Bate palmas e agarra brinquedos... pede colo e “choringa”. Dirige-se à caixa dos brinquedos, apoia-se na mesma e tira um brinquedo (livro). Olha, explora, põe na boca, mexe com as duas mãos, volta a colocar na boca e morde. Larga o brinquedo para pegar noutro. Volta a pegar no mesmo. Larga. Vai buscar outro à caixa. Larga. Choringa e pede colo (braços estendidos).	BE: 2 - Baixo EN: 3 - Moderado	S. N.	Criança olha, observa os colegas e educadora. Fica atento a olhar a educadora brincar com outra criança. Pega num brinquedo. Mexe, abana, deixa cair mas não volta a apanhar. Abana os braços, olha para a educadora e vocaliza. Volta a abanar os braços. Fica quieta a olhar.	BE: 3- Moderado EN: 2- Baixo	

SICs Formulário A						
Grupo: Berçário	Número de adultos presentes: 3 adultos			Data: 06-02-2015	Horas: 10h30	
Nome da criança	Observação	Bem Estar/ Envolvimento	Nome da criança	Observação	Bem Estar/ Envolvimento	
I.M.	Exploração do cesto dos tesouros Criança pega em vários objetos, vocaliza, explora . . . larga. . . volta a pegar. . . observa e mexe. Sorri.	BE: 4- Alto EN: 3- Moderado	S. N.	Exploração do cesto dos tesouros Criança olha, observa as outras crianças, agarra objeto, larga e olha em seu redor... procura objeto no cesto dos tesouros... agarra um... põe na boca... olha e observa.	BE: 3 - Moderado EN: 2 - Baixo	

SICs Formulário A

Grupo: Berçário	Número de adultos presentes: 3 adultos	Data: 12-02-2015	Horas: 15h40		
Nome da criança	Observação	Bem Estar/ Envolvimento	Nome da criança	Observação	Bem Estar/ Envolvimento
I.M.	Criança, com brinquedo na mão, observa-o atentamente e explora-o: olha, mexe, brinca com ele. Ao brincar com o objeto que tinha na mão, nota-se a grande energia em explorá-lo e alegria. A criança sente-se bem.	BE: 4- Alto EN: 5- Extremamente alto	S. N.	Criança tenta ir buscar um brinquedo... não consegue agarrar. Desiste. Pára e olha. Agarra noutro que se encontra mais próximo e observa.	BE: 3- Moderado EN: 3- Moderado

Nas seis semanas de intervenção no Berçário, escolhi três momentos diferentes e avaliei duas crianças, ao nível do seu bem estar e envolvimento nos respetivos momentos, durante dois minutos cada observação. Para o efeito, utilizei as grelhas de envolvimento e bem estar de Laevers. Ao longo da observação, registei alguns dados e tirei algumas conclusões: nota-se alguma diferença das duas crianças nos dois níveis avaliados. Relativamente à criança I.M., verificou-se a motivação e entusiasmo e bem estar, com muita energia, vontade e diversão em todos os momentos observados. Mesmo no primeiro momento, em que a criança choraminga e pede colo, vê-se o claro entusiasmo na exploração dos objetos. Em contrapartida, a criança S.N. mostra sinais de uma postura neutra (não se percebe o que está a sentir, não há expressões faciais). Nota-se que está envolvida nos vários momentos, mas é demonstrado pouco envolvimento e concentração.

No entanto, ao longo do tempo, fui assistindo a algumas evoluções nestes aspetos, observando as duas crianças, principalmente a S.N. mais envolvida e focada num determinado momento a decorrer.

De uma maneira geral, notei também uma grande evolução ao nível das aprendizagens dos bebés, principalmente ao nível de desenvolvimento motor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado por terminado o estágio em Creche, torna-se importante refletir sobre determinados aspetos que suscitam algum interesse e que são realmente importantes, nomeadamente refletir sobre o impacto da minha intervenção, da mesma maneira, a forma como este estágio contribuiu para a construção da minha identidade profissional.

No primeiro dia, quando ficou decidido que iria ficar no Berçário, confesso que, apesar de, desde sempre, ter tido um enorme gosto e vontade de trabalhar com os bebés, “tremi de medo” ao pensar que seria tudo muito novo e diferente da realidade que tinha vivido antes. Embora estivesse felicíssima com a ideia, a única pergunta que me ocorria no momento era “Como vou eu trabalhar momentos de aprendizagem com bebés?”. Tanto que nos primeiros dias, senti-me muito retraída relativamente às atitudes que devia tomar, bem como a forma como devia intervir.

Contudo, estes “medos” não passaram dos primeiros momentos de adaptação, visto que a minha postura foi-se ajustando, ao longo do tempo, em relação às tomadas de decisão e à própria intervenção. Senti claramente uma mudança radical na minha forma de atuar, notando-me muito mais “solta”, muito mais confiante e segura. Após algumas análises e observações, as ideias foram surgindo, a educadora e todos os elementos da equipa educativa foram uma mais valia no meu acompanhamento, conseguindo-me integrar totalmente no grupo, com as minhas propostas educativas. Assim, o tal receio que senti no início foi desaparecendo e a tal pergunta retórica foi sendo respondida a cada dia. As crianças, neste caso preciso, os bebés são seres tão ou mais inteligentes e capazes que qualquer ser humano adulto. São seres incríveis que exploram e descobrem o mundo à sua maneira. Analisar o comportamento das crianças, proporcionando-lhes momentos de aprendizagem e fazendo parte do seu crescimento foi a maior recompensa que tive ao longo das seis semanas. Acho ter conseguido cumprir com os objetivos propostos no início, nomeadamente criar uma relação confiante e verdadeira com todos os bebés e elementos da equipa e, essencialmente, disponibilizar os melhores e possíveis recursos e instrumentos educativos propostos para um positivo desenvolvimento das crianças.

Considero, profundamente, este tempo de intervenção uma experiência única, um desafio muito rico e um conjunto de vivências bastante enriquecedoras que servirão de bagagem para o meu futuro profissional enquanto educadora. Acredito ter sido um período de constante aprendizagem, de partes para partes.

“Grande é a poesia, a bondade e as danças... mas o melhor do mundo são as crianças” (Fernado Pessoa)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, C. (s.d.). As capacidades dos recém-nascidos e dos bebés – Mãe Me Quer. Consultado a 11 de janeiro de 2015, em <http://www.maemequer.pt/desenvolvimento-infantil/crescer/comportamento/as-capacidades-dos-recem-nascidos-e-dos-bebes>
- Baptista, M. (2013). *Os pais e a família no Jardim de Infância: uma parceria na construção e desenvolvimento do currículo*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre).
- Baptista, R. (2011). *Interação entre adulto/criança na Creche e no Jardim-de-Infância*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Setúbal, Setúbal).
- Carvalho, S. (2008) *A Participação dos Pais no Jardim-de-infância*. (Dissertação de mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto).
- Durão et al (2013) Projeto Educativo “Um Percurso em Equipa”
- Eishmann, L. (2014) *As rotinas na creche: a sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre).
- Magnani, J. (s.d.). O papel do educador. Consultado a 18 de fevereiro de 2015, em <http://www.santacruz.br/v4/download/janela-economica/2007/5-o-papel-do-educador.pdf>
- Pinheiro, L. (2008) *Relação Escola-Família: Que olhar quanto à forma de participação*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro).
- Pinto, M. (2014). Projeto Pedagógico do Berçário. Lisboa: Vale Fundão 2
- Post, J., Hohmann, M. (2011) *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Priberam (2008). Educador. In *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, consultado a 18 de fevereiro de 2015, em <http://www.priberam.pt/DLPO/educador>.

ANEXOS

Anexo A – Imagens das divisões da sala do Berçário

ZONA DE HIGIENIZAÇÃO



SALA DE ATIVIDADES

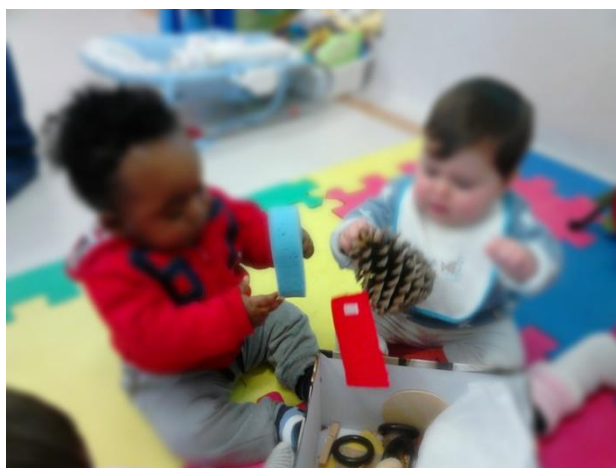
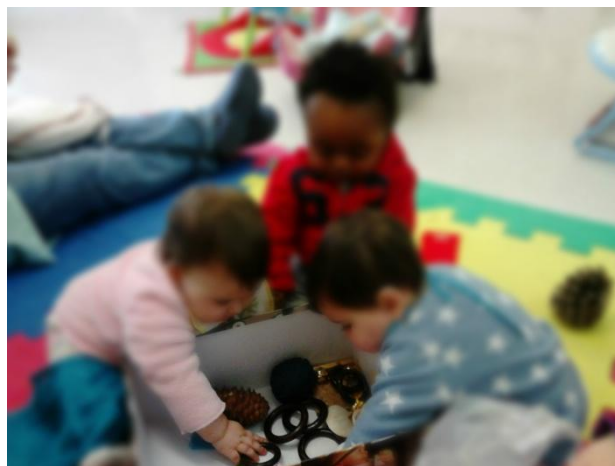




SALA DE BERÇOS



Anexo B – Exploração do cesto dos tesouros



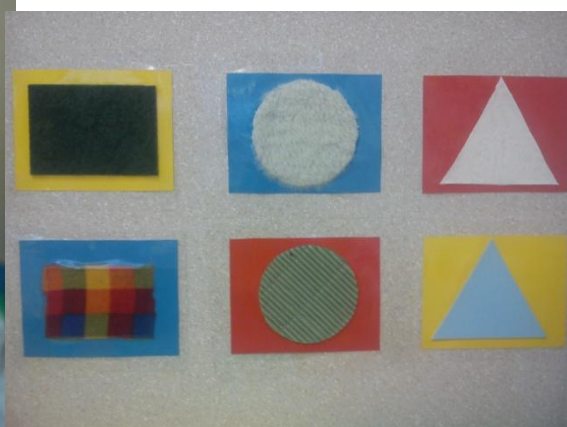
Anexo C – Exploração do papel



Anexo D – Manipulação de bolas

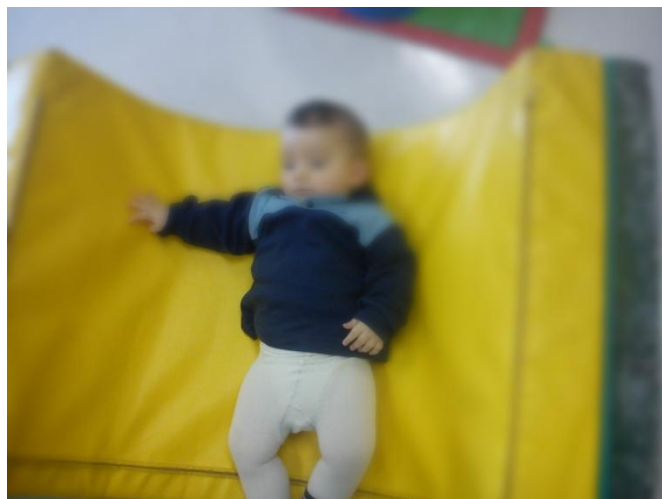
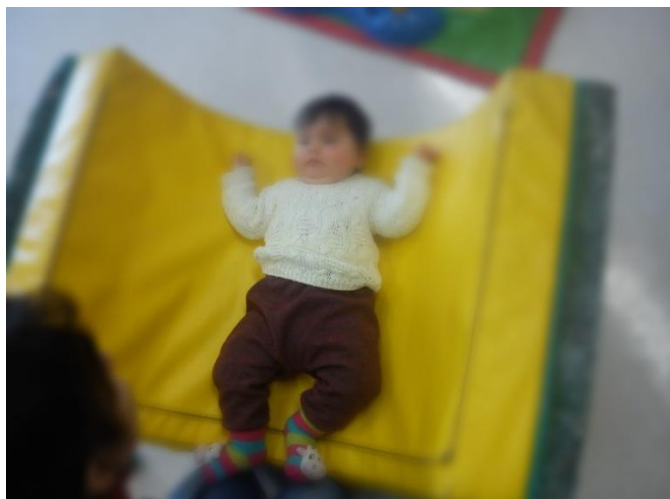


Anexo E – Exploração dos materiais de texturas²⁹

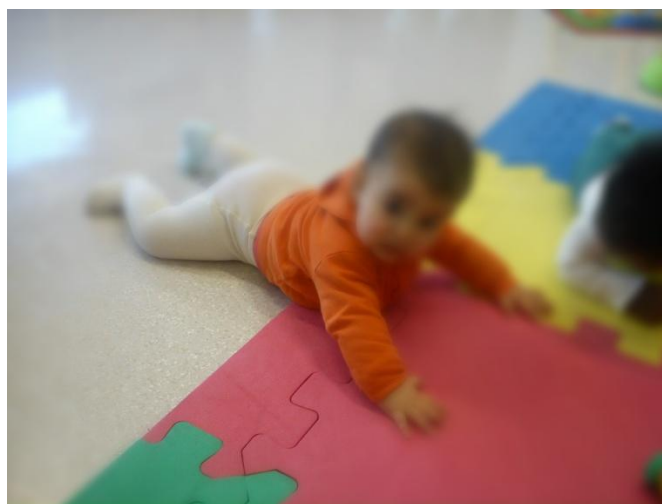


²⁹ Estes materiais foram criados para a sala do berçário no âmbito das intenções educativas que me propus a cumprir.

Anexo F – Atividade de colchões



Anexo G – Momento de fortalecimento dos músculos



Anexo I. Portefólio de JI



Portefólio de PPS em contexto de Jardim de Infância

Cristina Marques

(Nº 2014104)

Trabalho realizado no âmbito da unidade curricular Prática Profissional
Supervisionada,
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Docente: Dalila Lino

2014-2015

ÍNDICE

Introdução	115
Secção 1 – Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo	116
Caracterização para a ação.....	116
Meio onde está inserido o(s) contexto(s)	116
Contexto socioeducativo: história, dimensão organizacional e jurídica	116
Equipa educativa – os adultos do contexto onde se realizou a observação/intervenção (educador(es); auxiliar(es); assistentes operacionais; outros profissionais)	119
Família das crianças: idade, género, profissão, habilitações escolares, estrutura familiar, participação no contexto, condição social, etc.	120
Grupo de crianças: idade, género, percurso institucional, características de desenvolvimento, interação entre pares e com os adultos, etc.	121
Análise reflexiva sobre as intenções educativas, as finalidades educativas, os princípios orientadores, os espaços físicos; a(s) sala(s) de atividades e materiais bem como o(s) tempo(s) (rotina diária).....	122
Secção 2 – Análise reflexiva da intervenção	1267
Planificação geral.....	1277
Planificação semanal e diária.....	128
Identificação da problemática	145
Secção 3 – Processos de avaliação	147
Avaliação pessoal (diária e semanal).....	147
Reflexões diárias	147
Reflexões semanais	155
Avaliação do ambiente educativo	173
Avaliação do grupo de crianças	175
Secção 4 – Considerações finais.....	177
Referências Bibliográficas.....	179
Anexos.....	182
Anexo A - Sala de atividades	183
Anexo B - Algumas atividades	187

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada, irá apresentar-se um portefólio que servirá de suporte para uma reflexão de todo tempo de intervenção, bem como uma análise acerca do que pode ser melhorado futuramente.

Durante doze semanas, foi necessário e extremamente importante refletir sobre a prática educativa, podendo assim ajustar ao longo do tempo, vários aspetos, de forma a melhorar a minha intervenção.

Deste modo, este portefólio tem como objetivo refletir, de forma fundamentada todas as ideias, motivações, opiniões, intenções, medos, problemas, experiências, aprendizagens... é, assim portanto, considerado como o diário do estagiário durante doze semanas em Jardim de Infância. Contém toda a documentação, avaliação, planificação de intervenção, entre outros documentos.

Numa primeira parte, é apresentada uma caracterização do contexto socioeducativo, tendo em conta o meio, a equipa educativa, o grupo de crianças, as famílias, bem como é estabelecida uma relação sobre as intenções educativas.

Seguidamente, será evidenciado uma análise reflexiva da intervenção, contendo todas as planificações para a ação.

Mais tarde, serão referidos os processos de avaliação: pessoal, do ambiente educativo e do grupo de crianças.

Como tal, espera-se que toda esta estrutura de elementos significativos esteja presente da melhor forma, sendo uma ferramenta de trabalho útil para um dia mais tarde.

SECÇÃO 1 – CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Caracterização para a ação

Meio onde está inserido o(s) contexto(s)

A freguesia na qual foi desenvolvida a PPS em JI situa-se no concelho de Lisboa, numa zona citadina e urbanizada. Aliás, o JI está enquadrado numa Avenida pautada por habitações prediais de vários pisos. No que concerne ao meio próximo da Instituição, é importante mencionar a existência de atividades comerciais integradas em diferentes sectores económicos, o que, em caso, de se realizar uma visita ao bairro, permite o levantamento de dados bastante diversificados. Para além disso, nas imediações situa-se o Jardim Zoológico de Lisboa, bem como um jardim municipal ao acesso de todos os cidadãos, que permite a realização de piqueniques e observações de flora e alguma fauna (patos, peixes e tartarugas).

É ainda importante mencionar o facto de ser uma zona extremamente bem servida em termos de transportes públicos. Este é um aspeto importante, no sentido em que influencia a afluência de pessoas a circular na rua e, por sua vez, cria uma dinâmica muito interessante em termos de estímulos visuais.

Contexto socioeducativo: história, dimensão organizacional e jurídica³⁰

A Instituição na qual foi desenvolvida a PPS foi fundada em 1968 e foi uma das primeiras escolas em Portugal a assumir o Movimento da Escola Moderna (MEM) como o seu modelo de ensino. Estando assumida a posição da escola ao nível do processo de aprendizagem dos seus alunos, todos os pressupostos inerentes ao modelo curricular, são aplicados em cada uma das salas. (Veja-se na Tabela 1. as salas existentes na Instituição), independentemente da resposta social

³⁰ Alguns dados recolhidos do Regulamento interno da instituição.

Tabela 1.

Número de sala/grupos existentes na instituição no ano letivo 2014/2015.

Instituição	Salas/ Grupos existentes no ano letivo 2014/2015	
	Jardim de Infância	1º Ciclo de Ensino Básico
Três salas de Jardim de Infância com grupos heterogêneos em idades		Uma sala de 1º ano
		Uma sala de 2º ano
		Uma sala de 3º ano
		Uma sala de 4º ano
		Uma sala para a turma mista
TOTAL	3 SALAS = 3 GRUPOS	5 SALAS = 5 GRUPOS
	8 SALAS = 8 GRUPOS	

No que concerne à dimensão jurídica da Instituição, esta assume-se como uma instituição de cariz privado, o que significa que à frequência da criança é associada uma prestação mensal. Este dado é importante, no sentido em que baliza, até determinado ponto, a condição económica das famílias que usufruem deste serviço, tratando-se, principalmente, de famílias de classe média-alta ou alta.

Recuperando a Tabela 1., em termos do público-alvo da Instituição, o edifício principal é constituído por três pisos, sendo que no primeiro se encontram três salas de JI e, no segundo e terceiro piso as turmas de 1º ciclo, sendo que todas elas são turmas de nível, à exceção de uma delas, que é uma turma mista (do 1º ao 4º ano de escolaridade).

Ao nível organizativo, pode ler-se no Regulamento Interno da Instituição, que os órgãos constituintes são: i) a Direção; ii) a Direção Pedagógica; iii) o Conselho de docentes.

O primeiro órgão é constituído por um único Diretor que tem à sua responsabilidade o poder executivo sendo “responsável pela gestão de toda a atividade

da escola.” (Regulamento Interno, 2014). É ainda função do Diretor reportar, nos termos da lei, todas as informações e parâmetros exigidos pelo Ministério da Educação. A relação entre o Diretor e a restante comunidade escolar é muito próxima. Todas as crianças o sabem identificar e recorrem a ele chamando pelo seu nome, apesar de saberem que cargo ocupa na Instituição. Considero que isto também é influenciado pelo facto de o Diretor circular na Instituição e, por vezes, também fazer os acolhimentos.³¹

O segundo órgão tem como funções representar a Instituição junto do Ministério da Educação e promover os programas e planos de estudos. Mais uma vez, é extremamente interessante que esteja mencionado no Regulamento Interno funções como “Velar pela qualidade do ensino” ou “Zelar pela educação e disciplina dos alunos”. Digo isto, porque mais do que intenções e funções burocráticas, o Regulamento Interno espelha aquilo que tive a oportunidade de observar: o real interesse pela educação e valores, que é alcançado por toda a equipa, uma equipa que não é constituída apenas pelos funcionários, mas também pelas crianças e as suas famílias.

Por fim, o terceiro órgão administrativo e executivo é o Conselho de professores. Tratando-se de uma escola que se rege pelo MEM, todas as salas têm, à sexta feira, o Conselho de turma. O objetivo do conselho passa por “discutir os juízos negativos: clarificam-se posições (...) Aplaudem-se as pessoas implicadas pelos juízos positivos (...) Toma-se consciência das realizações significativas e orientam-se as sugestões de compromissos (...)” (Niza, 2013, p. 156). Ora, retomando a ideia de comunidade escolar, também todos os funcionários se reúnem todas as quartas-feiras para discutirem aspetos inerentes à sua prática, havendo, também presidentes que dão a palavra, exactamente da mesma forma como é feito com as crianças. É também responsabilidade do Conselho de docentes elaborar o Projeto Educativo da escola e fazer as alterações necessárias ao Regulamento Interno.

Em termos organizativos, geralmente, todas as equipas educativas de cada sala são constituídas por dois elementos. Na resposta social de JI há a presença permanente de

³¹ “A funcionária da secretaria vai ser substituída. O Diretor dirigiu-se à nossa sala com a antiga e a nova funcionária. Apresentou-a e perguntou às crianças se queriam colocar alguma questão. Considerei esta relação de proximidade, que nunca tinha visto em outros locais, de uma forma muito positiva. As crianças estão realmente integradas na escola e não apenas na sua sala. Apercebo-me da importância do Diretor no exterior do seu gabinete.” (Nota de campo, 20 de abril de 2015)

uma Educadora e uma Assistente Operacional (AO). Já no 1º Ciclo de Ensino Básico, todas as salas têm um professor titular e, rotativamente, um professor coadjuvante que

acompanha o grupo em determinados momentos. É de salientar que todos os docentes acompanham o seu grupo desde o 1º ano até ao 4º ano. No caso do JI, a equipa educativa mantém-se desde que a criança se integra no grupo, até à sua transição para o Ensino Básico.

Equipa educativa – os adultos do contexto onde se realizou a observação/intervenção (educador(es); auxiliar(es); assistentes operacionais; outros profissionais)

No que concerne à resposta social de JI, a equipa é constituída pelos seguintes elementos (Tabela 2):

Tabela 2

Equipa educativa da resposta social de Jardim de Infância

Cargo ocupado na Instituição	Frequência absoluta
Educador	3
AO	3

Neste sentido, a equipa de cada sala é composta por dois elementos, uma educadora e uma AO. Relativamente à sala na qual desenvolvi a PPS, a equipa educativa atua em parceria há cerca de dois anos, permanecendo sempre na mesma sala. Penso que é de ressaltar o facto de a Instituição privilegiar e manter estas relações de parceria entre os dois atores educativos. Segundo Moura e Salgueiro (2012) “A qualidade do trabalho realizado na escola depende, cada vez mais, da forma como as estruturas de orientação educativa assumem ativamente o papel que lhes cabe.” (p. 12). Acima de tudo, o que quero ressaltar com a ideia destas autoras é que os cargos ocupados pelos dois elementos desta equipa pressupõem a existência de tarefas distintas entre si. À profissão de educador estão subjacentes atividades de planeamento e gestão que não são

responsabilidade direta do assistente operacional. Porém, isso não implica que este não seja envolvido.

Tomando como exemplo a realidade vivida na sala onde estagiei, a equipa reunia, sempre que necessário, para discutir aspetos relativos ao quotidiano da sala, do grupo e da Instituição, para que em conjunto pudessem encontrar soluções para eventuais problemas. Isto conduz-nos ao segundo aspeto defendido pelas autoras, a assunção ativa “do papel que lhes cabe”. O AO está na sala e faz parte da equipa, daí que a sua voz, mesmo que não seja baseada em formação profissional ou graus académicos, deva ser valorizada.

Acima de tudo, considero que a relação entre a equipa educativa, que integrei ao longo destes dois meses, reflete aquelas que são as intenções no trabalho com as crianças. Tal como refere Niza (1991) “O sentido das instituições é criado pelos seus membros” (p. 30).

Já em termos académicos, a educadora cooperante é formada pela Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. Apesar de ser algo que se enquadra numa esfera algo privada da vida da educadora cooperante, considero relevante mencionar que esta, no âmbito da sua formação, vivenciou a experiência ERASMUS. Refiro este aspeto, pois penso que, enquanto educadores, temos que estar atualizados e disponíveis para criarmos ou recriamos conhecimento e aprendizagens. E estas só conseguem ser adquiridas/construídas através de pesquisas, cursos de curta ou longa duração, mas também através da observação de diferentes realidades.

Família das crianças: idade, género, profissão, habilitações escolares, estrutura familiar, participação no contexto, condição social, etc.

A família por vezes adquire vários tipos de conotações. Segundo Pinheiro (2008), “a família deve ser o primeiro espaço educativo e agente socializador onde os filhos aprendem valores, sentimentos e expectativas, por influência dos pais.” (p.24) No entanto, ligada a todo este “conceito” de família, também a escola é vista como um “ambiente de desenvolvimento e aprendizagem humana.” (Dessen e Polonia, 2007, p. 27), no qual deve ter em conta as várias características de cada família.

Relativamente às famílias das crianças com o qual tive contacto, analisando primeiramente de um ponto de vista quantitativo, a maioria apresenta uma estrutura nuclear, existindo apenas três casos de famílias monoparentais. No que diz respeito ao número de irmãos, grande parte das crianças tem um ou mais, sendo que apenas sete não têm nenhum. Todos os pais se encontram empregados, estando inseridos em profissões liberais e que exigem níveis de formação ao nível superior (licenciaturas, mestrados e doutoramentos).

A escola e a família têm funções muito próprias e cada uma o seu papel, complementando-se. Torna-se, assim, importante referir que, especificamente aquilo que observei no âmbito do estágio, a relação família-escola é positiva, na medida em que todos os pais se mostram interessados em participar ativamente no dia a dia dos filhos, sendo, portanto, envolvidos no processo de aprendizagem das crianças, como é o caso dos projetos.³²

Como tal, é de ressaltar que cabe tanto às famílias como aos educadores, pilares fundamentais para o desenvolvimento da criança, “caminhar de mãos” dadas para um futuro de aprendizagem que ambos pretendem construir, pois “são dois sistemas que não se podem ignorar, podendo prejudicar-se se tal não existir” (Carvalho, 2008, p.37)

Grupo de crianças: idade, género, percurso institucional, características de desenvolvimento, interação entre pares e com os adultos, etc.

O grupo de crianças com o qual trabalhei ao longo das várias semanas de estágio é constituído por dezassete elementos: nove do sexo feminino e oito do sexo masculino. As idades são compreendidas entre os 3 e 6 anos. (fevereiro 2015). Trata-se de um grupo bastante calmo, cooperante e muito atento, procurando descobrir tudo o que os rodeia.

Ao nível de adaptação, nota-se que todas as crianças estão perfeitamente adaptadas ao meio envolvente, mesmo as que não se encontravam no estabelecimento

³²Os pais foram convidados pela educadora cooperante a participar ativamente no contexto educativo com a dinamização de atividades propostas para todo o grupo de crianças. Este foi um dos grandes projetos apresentado no mês de março, relativamente ao envolvimento dos pais, levando, deste modo, à participação de todas as famílias.

nos anos anteriores, tendo consciência das rotinas, tarefas e dinâmica da sala. Três das crianças do grupo (as mais novas) fazem o repouso.

Torna-se, ainda, considerável referir que se tratava de um grupo de nacionalidade, unicamente, portuguesa. Informação a não desprezar, uma vez que, se sucedesse realidade contrária, esta iria, inevitavelmente, interferir com a abordagem do educador, tendo em conta que este, teria, necessariamente, de adotar diferentes estratégias no âmbito do desenvolvimento linguístico.

Não se verifica a existência de crianças com necessidades educativas especiais (NEE), apenas se registam diferentes níveis de desenvolvimento, decorrentes da discrepância de idades. No entanto, dissipa-se aqui, um pouco, a relevância do indicador “idade”, sobrepondo-se sim, o da “personalidade” que, independentemente do primeiro, influenciará sempre, e mais do que aquele, a heterogeneidade do grupo.

É de destacar ainda que um dos aspetos que caracteriza este grupo de crianças passa pela sua forma autónoma como realizam as atividades e a sua responsabilidade nas várias tarefas da sala.

Análise reflexiva sobre as intenções educativas, as finalidades educativas, os princípios orientadores, os espaços físicos; a(s) sala(s) de atividades e materiais bem como o(s) tempo(s) (rotina diária)

A educação pré-escolar é a primeira etapa do processo de educação ao longo da vida. Como tal, pretende-se que esta se organize através de:

um processo complexo que requer um compromisso com uma filosofia educativa abrangente e bem definida; um conhecimento extenso acerca do crescimento e do desenvolvimento humanos; uma experiência prática com crianças e os seus interesses; e uma capacidade de consolidar e interpretar um corpo de dados de investigação sempre crescente nas áreas de ensino e aprendizagem. (Post & Hohmann, 1997, p.1)

Sendo assim, é importante que sejam norteadas algumas ideias fundamentais para colocar em prática todos os propósitos educativos. Antes de mais, deve ser referido o modelo educativo adotado nesta valência, nomeadamente na sala de jardim de

infância onde estagiei – modelo MEM. Com base neste modelo, as crianças são vistas como sujeitos ativos, construtoras de projetos, coorganizadoras do trabalho, comunicadoras e produtoras de saberes. (Projeto Educativo, 2013). Estes valores de práticas educativas desenvolvem-se a partir de três condições essenciais na educação de infância: grupos organizados com crianças de *diferentes idades e capacidades*, clima de *expressão livre e tempo lúdico para explorar e descobrir*. (Folque, 2012)

Na mesma linha de pensamento, também o projeto educativo segue determinados princípios numa dimensão pessoal, social e cultural, como podemos observar na Tabela 1³³, pretendendo uma educação para a cidadania. Só deste modo, é possível haver uma escola de encontros e para todos, uma escola onde se pratiquem os valores essenciais na construção de uma vida democrática, onde se cruzem conhecimentos e dinâmicas de cultura e saber, onde cada criança se encontre consigo mesmo, nas suas procuras de crescimento e personalidade, com “a sensação e a certeza de que o presente e o futuro somos nós que o construímos!” (Projeto Educativo, 2013)

Tabela 1

Educar para a cidadania

Dimensão Pessoal	Dimensão Cultural	Dimensão Social
<i>Desenvolver...</i>	<i>Fomentar...</i>	<i>Desenvolver...</i>
- autoestima	- aquisição de um saber estruturado em domínios diversificados	- capacidade de intervenção
- criatividade		- respeito pelos outros
- sentido de justiça		- cooperação
- sentido crítico		- poder de comunicação
- autonomia		
- sentido de responsabilidade		
- perseverança		
- poder de organização		

Penso que este é um excelente enquadramento relativamente àquilo que se espera como finalidades educativas e intenções pedagógicas com base naqueles que são

³³ Dados recolhidos do Projeto Educativo da Instituição.

os ideais defendidos pela Instituição. Assumindo esta uma pedagogia democrática desenvolvida no âmbito do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna, segue como princípios orientadores propostos por Niza (1992): *iniciação às práticas democráticas* através de um modelo também democrático, cooperativo e solidário; a *reinstalação dos valores e das significações sociais*, tendo em conta metodologias interativas e posturas ativas por parte de todos, implicando perspetivar igualmente uma *reconstrução cooperada da cultura*.

Deste modo, a escola deve ser o próprio centro de cultura e sabedoria, tornando-se um espaço privilegiado de respostas a necessidades, desejos e expectativas, respeitando os percursos individuais, de forma a garantir oportunidades de sucesso.

Tempo, espaço e materiais

Segundo Folque (1999), “no modelo MEM a organização da sala de aula é vista como a estrutura básica que fornece as oportunidades para os alunos aprenderem.” (p. 8)

Especificamente ao contexto em que estive envolvida, a sala de atividades estava disposta pelas seguintes áreas (ANEXO A): área da expressão plástica, área das ciências, área da matemática, área da reprodução e produção textual (onde as crianças colocam os seus textos, podendo ainda escrever no computador), área dos jogos, área do faz de conta, área das construções, área da leitura (designada por biblioteca). Em cada área encontram-se cartazes (ou seja, inventários) com uma listagem de atividades que podem ser realizadas. Estes foram realizados pelo grupo de crianças, permitindo-lhes de uma forma breve, orientar o seu trabalho percebendo também que materiais podem utilizar. Tal informação torna-se igualmente importante para os adultos da sala, uma vez que lhes possibilita o acompanhamento mais detalhado das atividades de cada criança, adequando os vários materiais de forma a estimular o seu desenvolvimento.

Relativamente aos materiais, é crucial referir a diversidade existente na sala. Estes “nos Jardins de Infância do MEM estão organizados em várias áreas que dão oportunidade às crianças de experienciar diferentes actividades e de utilizar diversos discursos epistemológicos relacionados com as principais áreas de conhecimento (expressas também nas OCEPE).” (Folque, 2012, p.57) Perante a diversidade de materiais, as crianças conseguem não só dispor de todo o material indispensável como também podem estruturar e usufruir de um trabalho diversificado.

Neste seguimento, abordar os instrumentos que estão inseridos intrinsecamente na sala de atividades também é indispensável, pois é a partir desses que as crianças e o educador se conseguem orientar, possibilitando-lhes regular o seu tempo, bem como o seu dia a dia.

Neste âmbito, especificamente na sala onde estagiei existem “um conjunto de instrumentos que ajudam a regular o que acontece na sala de aula e que contam a história da vida do grupo.” (Folque, 1999, p.8). O *mapa de presenças* é um quadro devidamente preenchido (dias e nomes das crianças) que serve de suporte para as crianças quando chegam à sala, de manhã, possam marcar a sua presença. Este instrumento oferece ainda “oportunidades de leitura como a descoberta dos ritmos temporais.”³⁴ (Folque, 1999, p.8)

O *mapa de atividades* é uma tabela (também devidamente identificada com o nome e todas as crianças e as áreas de trabalho. Esta permite que as crianças planeiem a sua ação de forma organizada, ou seja, cada criança faz um círculo na atividade que pretende realizar e depois de ter terminado pinta o interior do círculo. Este mapa serve essencialmente de instrumento reflexivo, na medida em que as crianças aprendem a planear as suas atividades, ao mesmo tempo que verificam visualmente onde se encontram mais vezes, fazendo um balanço das áreas que foram mais e menos trabalhadas ao longo do mês.

A *lista de projetos* é, como o próprio nome indica, uma lista onde se registam todos os projetos em cursos, registando algumas informações pertinentes: nome do projeto, data de início e possível fim e os nomes das crianças envolvidas no mesmo. Isto permite uma reflexão do trabalho individual e em grupo.

O *diário* é uma forma de registo onde as crianças podem escrever: críticas (gostei e não gostei), as atividades realizadas ao longo da semana, mesmo aquelas que não se encontram no plano diário³⁵ e sugestões/propostas. Este instrumento tem um enorme impacto, uma vez que se escutam as vozes das crianças, através das suas propostas, dos seus pontos de vista e dos seus problemas, permitindo alargar um leque de experiências, num verdadeiro sentido pessoal e social.

³⁴ Samú (4 anos) – “Ana, eu ontem não vim? É que eu não marquei”.

³⁵ O plano diário é sempre acordado com o grupo de crianças, uma vez que são elas que têm um papel central na gestão do seu dia.

Por último, um outro instrumento utilizado é o *mapa das tarefas*. Este adquire uma conotação muito rica, através da ligação de um domínio muito importante – sentido de responsabilidade.

Partindo da ideia de Folque (1999), “todos estes instrumentos são facilitadores da organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo.” (p.9) e, ainda, se torna “uma forma de partilhar com as crianças o poder de decisão e avaliação.” (p.9)

No que diz respeito ao tempo, este está organizado em torno de duas unidades: o dia e a semana, sendo o dia constituído por duas etapas distintas: a manhã centrada especialmente no trabalho eleito pelas crianças nas diferentes áreas e a tarde destinada a sessões orientadas pelo educador ou outros convidados.

Assim sendo, o dia desenrola-se em nove momentos diferentes (Niza, 2007):

1. Acolhimento
2. Planificação em conselho
3. Atividades e projetos
4. Pausa
5. Comunicações (de aprendizagens feitas)
6. Almoço
7. Atividades de recreio
8. Atividade cultural coletiva
9. Balanço em conselho

Independentemente de haver, por vezes, alguma rutura na rotina diária das crianças, tal como afirma Niza (2007), “a estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças.” (p.139)

SECÇÃO 2 – ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Planificação geral

De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, deve ser estabelecido como princípio da educação pré-escolar “o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (Ministério da Educação, 2009, p. 15)

Foi esta linha geral que pretendi seguir, seguindo, posteriormente, um conjunto de intenções pedagógicas às quais me propus abordar enquanto futura educadora.

Fazendo uma pequena abordagem ao grupo de crianças onde estive inserida, poderei mencionar novamente o facto de ser grupo muito dinâmico, curioso ao tentar descobrir tudo o que o rodeia e muito empenhado nas várias tarefas a desempenhar.

Deste modo, após algum contacto com o grupo, procurando conhecer as suas características, tais como as potencialidades e fragilidades, defini algumas intenções pedagógicas. Passo a referir apenas aquelas que considero, segundo os meus princípios, mais relevantes para uma prática profissional.

Um das minhas grandes intenções a partilhar com as crianças, logo de início, foi e será sempre (para mim) um ponto chave de qualquer relação humana – a confiança. Também Sarmiento defende esta ideia (2009) referindo que “cada educadora de infância só conseguirá trabalhar com pessoas assumindo o seu “Eu”, a sua identidade pessoal” (p.60). Neste sentido, pretendi que a minha relação com as crianças fosse o quanto possível positiva e de extrema qualidade.

Outra das minhas intenções passou pela forma como abordar as crianças nas várias dimensões educativas, provocando o questionamento, promovendo, igualmente e à posteriori, o sentido de autonomia e criatividade. Pois através de várias dinâmicas, é interessante perceber que “a criança sente a oportunidade que é ser-se capaz de investigar, de conseguir saciar as suas curiosidades e dúvidas, de lutar pelos seus saberes num ambiente verdadeiramente solidário e democrático” (Projeto Educativo, 2013)

No mesmo sentido, e não menos importante, também pretendi, ao longo da minha intervenção, despertar o desejo por parte das crianças no que toca às suas

ambições e interesses, através da exploração de diferentes fontes de informação, não esquecendo a partilha de experiências e saberes, através do discurso oral.

Subjacente ao que foi mencionado acerca dos princípios que defendo enquanto futura educadora, encontra-se outro aspeto importante. Ao nível de todas estas dimensões, ou seja, perante toda a minha prática, inclusive aos meus propósitos, procurei estar sempre ao lado da criança, estando atenta, ouvindo a sua voz e apoiando-a em todos os momentos.

Relativamente às intenções a ter com as famílias, procurei manter-me disponível para qualquer assunto, mostrar empatia, divulgando todo o trabalho a ser realizado com as crianças, de modo a envolver, ao máximo, as famílias no processo de crescimento das mesmas.

Com a equipa educativa, pretendi criar uma relação positiva e afetuosa, garantindo um melhor trabalho em conjunto. Ou seja, tencionei acompanhar o trabalho da educadora cooperante, apresentando-lhe algumas propostas de atividades e materiais, tendo, ainda, diversas conversas informais acerca da minha prestação e situações das crianças, analisando aspetos positivos e negativos. Este aspeto foi um marco fundamental para o desenrolar de todo o meu percurso académico, pois fez-me refletir imenso acerca da minha prática. Mencionar também que, não só tencionei acompanhar a educadora cooperante, como toda a restante equipa educativa da Instituição: educadoras, auxiliares de educação e as minhas colegas estagiárias, mostrando-me, sempre que possível, disposta a trabalhar numa prática pedagógica cooperada.

Planificação semanal e diária

Neste ponto do trabalho, irão ser expostas as planificações semanais que deram rumo à minha ação interventiva, bem como algumas planificações de atividades, sendo algumas das atividades apresentadas em anexo. (Anexo B) Assim considero que a planificação “não deverá ser encarada de forma rígida, mas sim como um fio condutor à prática pedagógica que se pretende.” (Lage, 2010, p.13).

Assim sendo, todas as sextas feiras reunia com a educadora cooperante para combinar, em conjunto, a semana seguinte, tal como também eram abordados alguns assuntos pertinentes da dada prática.

No mesmo sentido, ao elaborar as planificações com a ajuda da educadora, ficou decidido, também para uma leitura mais simples e perceptível, optar por utilizar um código de cores com as sessões estipuladas a cada uma. Assim sendo, o azul destina-se ao mês intensivo da participação dos pais na sala, o verde sugere todas as atividades e projetos que acompanho e o laranja, as sessões que a Ana (educadora) dirige e orienta.

È ainda importante focar a seguinte ideia: muitas vezes aquilo que planeamos nem sempre acontece ou surge da forma que esperamos. No entanto, é sempre possível fazer determinados ajustes, como foi o caso de algumas planificações que apresento seguidamente.

Mês: fevereiro

segunda	23	terça	24	quarta	25	quinta	26	Sexta	27
Planeamento da semana e distribuir tarefas Atividades e projetos	Planeamento do dia Atividades e projetos Projeto de escrita "A filha perdida do Índio"	Planeamento do dia Atividades e projetos Ensaiai a história "Uma aventura no esconderijo"	Planeamento do dia Atividades e projetos Projeto de escrita "A filha perdida do índio"	Planeamento do dia Atividades e projetos Comunicação do projeto de escrita "Uma aventura no esconderijo"	Planeamento do dia Atividades e projetos Comunicação do projeto de escrita "Uma aventura no esconderijo"	Planeamento do dia Atividades e projetos Comunicação do projeto de escrita "Uma aventura no esconderijo"	Planeamento do dia Atividades e projetos Comunicação do projeto de escrita "Uma aventura no esconderijo"	Arrumação de trabalhos Expressão Corporal	
Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
Comunicações Leitura da história "O rato Renato tem medo"	Música Prof. José "O menino curioso" (canção)	Comunicações Apresentação de trabalhos	Comunicações Apresentação de trabalhos	Comunicações Comunicação do projeto de escrita "Uma aventura no esconderijo"	Comunicações Comunicação do projeto de escrita "Uma aventura no esconderijo"	Comunicações Comunicação do projeto de escrita "Uma aventura no esconderijo"	Comunicações Comunicação do projeto de escrita "Uma aventura no esconderijo"	Comunicações	Comunicações
ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
Trabalho curricular compartilhado Atividades e projetos Projeto de escrita: Reconto "Uma aventura" Fazer uma Índia em 3D para projeto de escrita	Trabalho curricular compartilhado Atividades e projetos Projeto de escrita: Reconto "Uma aventura"	Trabalho curricular compartilhado Atividades e projetos Projeto de escrita: "A filha perdida do Índio"	Trabalho curricular compartilhado Atividades e projetos Projeto de escrita: "A filha perdida do Índio"	Trabalho curricular compartilhado Atividades e projetos Projeto de escrita: "A filha perdida do Índio"	Trabalho curricular compartilhado Atividades e projetos Projeto de escrita: "A filha perdida do Índio"	Trabalho curricular compartilhado Atividades e projetos Projeto de escrita: "A filha perdida do Índio"	Trabalho curricular compartilhado Atividades e projetos Projeto de escrita: "A filha perdida do Índio"	Atividades e projetos CONSELHO Balanço da semana através da leitura do Diário de Turma	Atividades e projetos CONSELHO Balanço da semana através da leitura do Diário de Turma
Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche
Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares

Mês: março

segunda	2	terça	3	quarta	4	quinta	5	sexta	6
Planeamento da semana e distribuir tarefas Atividades e projetos	Planeamento do dia Atividades e projetos Pais	Planeamento do dia Atividades e projetos Projeto de escrita "O menino e a menina" Finalizar trabalhos	Planeamento do dia Atividades e projetos Projeto de escrita "O menino e a menina" Finalizar trabalhos	Planeamento do dia Atividades e projetos Projeto de escrita "O menino e a menina" Problema de matemática inventado por criança	Planeamento do dia Atividades e projetos Projeto de escrita "O menino e a menina" Problema de matemática inventado por criança	Planeamento do dia Atividades e projetos Projeto de escrita "O menino e a menina" Problema de matemática inventado por criança	Planeamento do dia Atividades e projetos Projeto de escrita "O menino e a menina" Problema de matemática inventado por criança	Planeamento do dia Atividades e projetos Projeto de escrita "O menino e a menina" Problema de matemática inventado por criança	Planeamento do dia Atividades e projetos Projeto de escrita "O menino e a menina" Problema de matemática inventado por criança
Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
Comunicações Pais	Música Prof. José "Floresta de Água"	Comunicações Comunicação do projeto de escrita "A filha perdida do Índio"	Comunicações Comunicação do projeto de escrita "A filha perdida do Índio"	Comunicações Comunicação do projeto de escrita "A filha perdida do Índio"	Comunicações Comunicação do projeto de escrita "A filha perdida do Índio"	Comunicações Comunicação do projeto de escrita "A filha perdida do Índio"	Comunicações Comunicação do projeto de escrita "A filha perdida do Índio"	Comunicações Comunicação do projeto de escrita "A filha perdida do Índio"	Comunicações Comunicação do projeto de escrita "A filha perdida do Índio"
ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
Trabalho curricular compartilhado Atividades e projetos Projeto de escrita "A filha perdida do Índio" Projeto de escrita "Os peixes"	Trabalho curricular compartilhado Atividades e projetos Projeto de escrita "Os peixes"	Trabalho curricular compartilhado Atividades e projetos Projeto de escrita "Os peixes" Projeto: Instrumentos musicais	Trabalho curricular compartilhado Atividades e projetos Projeto de escrita "Os peixes" Projeto: Instrumentos musicais	Trabalho curricular compartilhado Atividades e projetos Projeto de escrita "Os peixes" Projeto: Instrumentos musicais	Trabalho curricular compartilhado Atividades e projetos Projeto de escrita "Os peixes" Projeto: Instrumentos musicais	Trabalho curricular compartilhado Atividades e projetos Projeto de escrita "Os peixes" Projeto: Instrumentos musicais	Trabalho curricular compartilhado Atividades e projetos Projeto de escrita "Os peixes" Projeto: Instrumentos musicais	Trabalho curricular compartilhado Atividades e projetos Projeto de escrita "Os peixes" Projeto: Instrumentos musicais	Trabalho curricular compartilhado Atividades e projetos Projeto de escrita "Os peixes" Projeto: Instrumentos musicais
Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche
Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares

Mês: março

segunda	9	terça	10	quarta	11	quinta	12	sexta	13
Planeamento da semana e distribuir tarefas Atividades e projetos	Planeamento do dia Atividades e projetos Pais	Planeamento do dia Atividades e projetos Projeto de escrita: “O menino e a menina”	Planeamento do dia Atividades e projetos Projeto de escrita: “O menino e a menina”	Planeamento do dia Atividades e projetos Projeto de escrita: “O menino e a menina”	Planeamento do dia Atividades e projetos Projeto de escrita: “O menino e a menina”	Planeamento do dia Atividades e projetos Projeto de escrita: “O menino e a menina”	Planeamento do dia Atividades e projetos Projeto de escrita: “O menino e a menina”	Comunicação do projeto de escrita: “Os peixes” Expressão Corporal	
Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
Comunicações Pais	Música Prof. José Dança com paus	Comunicações Pais	Comunicações Pais	Comunicações Pais	Comunicações Pais	Comunicações Pais	Comunicações Pais	Comunicações Pais	Comunicações Pais
ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
Trabalho curricular participado Atividades e projetos Projeto: “Como comem, bebem e respiram os elefantes”	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Projeto: “Como comem, bebem e respiram os elefantes”	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Projeto: “Como comem, bebem e respiram os elefantes”	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Projeto: “Como comem, bebem e respiram os elefantes”	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Projeto: “Como comem, bebem e respiram os elefantes”	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Projeto: “Como comem, bebem e respiram os elefantes”	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Projeto: “Como comem, bebem e respiram os elefantes”	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Projeto: “Como comem, bebem e respiram os elefantes”	Atividades e projetos CONSELHO Balanço da semana através da leitura do Diário de Turma	
Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche
Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares

Mês: março

segunda	16	terça	17	quarta	18	quinta	19	sexta	20
Planeamento da semana e distribuir tarefas Atividades e projetos	Planeamento do dia Atividades e projetos Pais	Planeamento do dia Atividades e projetos Projeto de escrita "O menino e a menina"	Planeamento do dia Atividades e projetos Projeto de escrita "O menino e a menina"	Planeamento do dia Atividades e projetos Projeto de escrita "O menino e a menina"	Planeamento do dia Atividades e projetos Projeto de escrita "O menino e a menina"	Arrumação de trabalhos Expressão Corporal Prof. Rita Roberto			
Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
Comunicações Pais	Atividades	Comunicações Pais	Comunicações Pais	Comunicações Pais	Comunicações Pais	Comunicações Comunicação do projeto "Como comem, bebem e respiram os elefantes"			
ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
Trabalho curricular participado Atividades e projetos Projeto: "Como comem, bebem e respiram os elefantes" Avaliação do dia e Lanche	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Projeto: "Como comem, bebem e respiram os elefantes" Avaliação do dia e Lanche	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Finalizar Projeto: "Como comem, bebem e respiram os elefantes" Avaliação do dia e Lanche	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Finalizar Projeto: "Como comem, bebem e respiram os elefantes" Avaliação do dia e Lanche	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Ensaiai comunicação do projeto: "Como comem, bebem e respiram os elefantes" Avaliação do dia e Lanche	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Ensaiai comunicação do projeto: "Como comem, bebem e respiram os elefantes" Avaliação do dia e Lanche	Atividades e projetos CONSELHO Balanço da semana através da leitura do Diário de Turma			
Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares

Mês: abril

segunda	6	terça	7	quarta	8	quinta	9	sexta	10
Planeamento da semana e distribuir tarefas Atividades e projetos	<p>Escola Fechada</p>	Planeamento do dia Atividades e projetos Pais	Planeamento do dia Atividades e projetos Ensaia a comunicação do projeto de escrita "O menino e a menina"	Planeamento do dia Atividades e projetos Projeto de escrita "A nave"	Planeamento do dia Atividades e projetos Projeto de escrita "A nave"	Arrumação de trabalhos Expressão Corporal			
		Recreio	Recreio	Recreio	Recreio				
		Música Prof. José	Comunicações Comunicação do projeto de escrita "O menino e a menina"	Comunicações Pais	Comunicações Pais				
		ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO				
Trabalho curricular participado Atividades e projetos Avaliação do dia e Lanche		Trabalho curricular participado Atividades e projetos Projeto de escrita "O menino e a menina" Registo do projeto "Como comem, bebem e respiram os elefantes?" Avaliação do dia e Lanche	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Início de novo projeto de escrita : "A nave" Avaliação do dia e Lanche	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Projeto de escrita "A nave" Avaliação do dia e Lanche	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Projeto de escrita "A nave" CONSELHO Balanço da semana através da leitura do Diário de Turma				
Recreio/Saída/ extra-curriculares		Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída			

Mês: abril

segunda	13	terça	14	quarta	15	quinta	16	sexta	17
Planeamento da semana e distribuir tarefas Atividades e projetos	Planeamento do dia Atividades e projetos Medições - alturas Projeto de escrita "Os problemas do caranguejo e do rato"	Planeamento do dia Atividades e projetos Projeto de escrita "Os problemas do caranguejo e do rato"	Planeamento do dia Atividades e projetos Projeto de escrita "Os problemas do caranguejo e do rato"	Planeamento do dia Atividades e projetos Projeto de escrita "Os problemas do caranguejo e do rato"	Planeamento do dia Atividades e projetos	Planeamento do dia Atividades e projetos	Planeamento do dia Atividades e projetos	Arrumação de trabalhos Expressão Corporal Prof. Rita Roberto	
Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
Comunicações História "Os pequenos grandes amigos"	Música Prof. José Sons altos e baixos	Comunicações Apresentação de trabalhos dos alunos do 2º e 4º ano	Comunicações Apresentação de trabalhos dos alunos do 2º e 4º ano	Comunicações Apresentação de trabalhos dos alunos do 2º e 4º ano	Comunicações História de uma criança "A aventura da suricata"	Comunicações História de uma criança "A aventura da suricata"	Comunicações História de uma criança "A aventura da suricata"	Comunicações Projeto de escrita: "A nave"	
ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
Trabalho curricular participado Atividades e projetos Projeto de escrita "Os problemas do caranguejo e do rato" Medições- alturas	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Projeto: Instrumentos musicais	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Medições – construção de gráfico	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Medições – construção de gráfico	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Medições – várias formas de medir, várias unidades de medida. Atividades e projetos	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Medições – várias formas de medir, várias unidades de medida. Atividades e projetos	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Medições – várias formas de medir, várias unidades de medida. Atividades e projetos	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Medições – várias formas de medir, várias unidades de medida. Atividades e projetos	Atividades e projetos CONSELHO Balanço da semana através da leitura do Diário de Turma	
Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche
Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares

Mês: abril

segunda	20	terça	21	quarta	22	quinta	23	sexta	24
Planeamento da semana e distribuir tarefas Atividades e projetos	Planeamento do dia Atividades e projetos Projeto de escrita: "As princesas" Projeto de escrita: "O lego"	Planeamento do dia Atividades e projetos Leitura de gráfico de alturas	Planeamento do dia Atividades e projetos Leitura de gráfico de alturas	Planeamento do dia Atividades e projetos	Planeamento do dia Atividades e projetos	Planeamento do dia Atividades e projetos	Planeamento do dia Atividades e projetos	Medições com o Pedómetro: sala e exterior	
Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
Comunicações Explicar o ciclo da água	Pais – Sessão de percussão	Comunicações Experiências com água sobre medições Medições com o Pedómetro	Comunicações Experiências com água sobre medições Medições com o Pedómetro	Comunicações Comunicação do projeto de escrita: "Os problemas do caranguejo e do rato"	Comunicações Comunicação do projeto de escrita: "Os problemas do caranguejo e do rato"	Comunicações Comunicação do projeto de escrita: "Os problemas do caranguejo e do rato"	Comunicações Comunicação do projeto de escrita: "Os problemas do caranguejo e do rato"	Comunicações Preparar a prenda para o dia da mãe	Comunicações Preparar a prenda para o dia da mãe
ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
Trabalho curricular participado Atividades e projetos Projeto: "como se forma uma banda e se organiza um concerto?" – power-point de vários tipos de banda Projeto de escrita: "As princesas" Projeto de escrita: "O lego" Avaliação do dia e Lanche	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Projeto: "como se forma uma banda e se organiza um concerto?" Avaliação do dia e Lanche	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Avaliação do dia e Lanche	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Avaliação do dia e Lanche	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Avaliação do dia e Lanche	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Avaliação do dia e Lanche	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Avaliação do dia e Lanche	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Avaliação do dia e Lanche	Atividades e projetos CONSELHO Balanço da semana através da leitura do Diário de Turma	Atividades e projetos CONSELHO Balanço da semana através da leitura do Diário de Turma
Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída	Recreio/Saída

Mês: abril/maio

segunda	27	terça	28	quarta	29	quinta	30	sexta	1		
Planeamento da semana e distribuir tarefas Atividades e projetos	Visualização de vídeo de um concerto da Orquestra dos Brinquedos		Planeamento do dia Atividades e projetos Construção de cartaz da família dos instrumentos	Visita ao Museu da Música		Feriado					
Recreio			Recreio								
Comunicações História com percussão			Comunicações Apresentação do cartaz da família dos instrumentos								
ALMOÇO		ALMOÇO		ALMOÇO						ALMOÇO	
Trabalho curricular participado Atividades e projetos Projeto de escrita: "As princesas" Projeto de escrita: "O lego"	Trabalho curricular participado Visualização de vídeos de várias bandas de percussão Atividades e projetos Projeto de escrita: "As princesas" Projeto de escrita: "O lego"		Trabalho curricular participado Atividades e projetos Projeto de escrita: "As princesas" Projeto de escrita: "O lego"	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Ensaiai comunicação do projeto: "Como comem, bebem e respiram os elefantes"							
Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche		Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche							
Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares		Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares						Recreio/Saída	

Mês: maio

segunda	4	terça	5	quarta	6	quinta	7	sexta	8
Planeamento da semana e distribuir tarefas Atividades e projetos Pintura de instrumentos vistos no Museu	Planeamento do dia Atividades e projetos	Planeamento do dia Atividades e projetos	Planeamento do dia Atividades e projetos Ensaio da comunicação do projeto de escrita: "As princesas"	Planeamento do dia Atividades e projetos Ensaio da comunicação do projeto de escrita: "O lego"	Planeamento do dia Atividades e projetos Ensaio da comunicação do projeto de escrita: "O lego"	Planeamento do dia Atividades e projetos Ensaio da comunicação do projeto de escrita: "O lego"	Planeamento do dia Atividades e projetos Ensaio da comunicação do projeto de escrita: "O lego"	Arrumação de trabalhos Expressão Corporal Circuito com bolas	Arrumação de trabalhos Expressão Corporal Circuito com bolas
Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
Comunicações	Música Prof. José Ritmos	Comunicações Comunicação do projeto de escrita: "As princesas"	Comunicações Comunicação do projeto de escrita: "As princesas"	Comunicações Comunicação do projeto de escrita: "O lego"	Comunicações Comunicação do projeto de escrita: "O lego"	Comunicações Comunicação do projeto de escrita: "O lego"	Comunicações Comunicação do projeto de escrita: "O lego"	Comunicações Pais	Comunicações Pais
ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
Trabalho curricular participado Atividades e projetos Pintura de instrumentos vistos no Museu	Trabalho curricular participado Atividades e projetos	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Exploração de vários ritmos	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Exploração de vários ritmos	Trabalho curricular participado Reunião para fazer uma chuva de ideias sobre o projeto da banda "Como se forma uma banda e se organiza um concerto?" Atividades e projetos	Trabalho curricular participado Reunião para fazer uma chuva de ideias sobre o projeto da banda "Como se forma uma banda e se organiza um concerto?" Atividades e projetos	Trabalho curricular participado Reunião para fazer uma chuva de ideias sobre o projeto da banda "Como se forma uma banda e se organiza um concerto?" Atividades e projetos	Trabalho curricular participado Reunião para fazer uma chuva de ideias sobre o projeto da banda "Como se forma uma banda e se organiza um concerto?" Atividades e projetos	Atividades e projetos Projeto: "como se forma uma banda e se organiza um concerto?" – combinar adereços e fatos CONSELHO Balanço da semana através da leitura do Diário de Turma	Atividades e projetos Projeto: "como se forma uma banda e se organiza um concerto?" – combinar adereços e fatos CONSELHO Balanço da semana através da leitura do Diário de Turma
Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche
Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares

Mês: maio

segunda	11	terça	12	quarta	13	quinta	14	sexta	15
Planeamento da semana e distribuir tarefas Atividades e projetos	Planeamento do dia Atividades e projetos Projeto de escrita: "Os piratas"	Planeamento do dia Atividades e projetos Projeto de escrita: "Os piratas"	Planeamento do dia Atividades e projetos Projeto de escrita: "Os piratas"	Planeamento do dia Atividades e projetos Projeto de escrita: "Os piratas"	Planeamento do dia Atividades e projetos Projeto de escrita: "Os piratas"	Planeamento do dia Atividades e projetos Projeto de escrita: "Os piratas"	Planeamento do dia Atividades e projetos Projeto de escrita: "Os piratas"	Arrumação de trabalhos Expressão Corporal Prof. Rita Roberto – Elaboração do cenário para o concerto	
Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	
Comunicações Visita de um amolador	Música Prof. José Ritmos	Comunicações Apresentação de trabalhos	Comunicações Apresentação de trabalhos	Comunicações Apresentação de trabalhos	Comunicações Apresentação de trabalhos	Comunicações Apresentação de trabalhos	Comunicações Apresentação de trabalhos	Comunicações Comunicação do projeto de escrita: "Os piratas"	
ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	
Trabalho curricular participado Atividades e projetos Projeto de escrita: "Os piratas"	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Elaboração de cartaz e convites para o concerto da banda 1ª reunião do projeto do acantonamento	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Elaboração de cartaz e convites para o concerto da banda Projeto do acantonamento	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Elaboração de cartaz e convites para o concerto da banda Projeto do acantonamento	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Elaboração de cartaz e convites para o concerto da banda Projeto do acantonamento	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Elaboração de cartaz e convites para o concerto da banda Projeto do acantonamento	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Elaboração de cartaz e convites para o concerto da banda Projeto do acantonamento	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Elaboração de cartaz e convites para o concerto da banda Projeto do acantonamento	Atividades e projetos Elaboração de cartaz e convites para o concerto da banda CONSELHO Balanço da semana através da leitura do Diário de Turma	
Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	
Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída	

Mês: maio

segunda	18	terça	19	quarta	20	quinta	21	sexta	22
Planeamento da semana e distribuir tarefas Atividades e projetos Preparação do material para o concerto: garrafas	Planeamento do dia Atividades e projetos Elaboração dos convites para o concerto da banda	Planeamento do dia Atividades e projetos Projeto de escrita: "Os piratas"	Planeamento do dia Atividades e projetos Projeto de escrita: "Os piratas"	Planeamento do dia Atividades e projetos Projeto de escrita: "Os piratas"	Planeamento do dia Atividades e projetos Projeto de escrita: "Os piratas"	Planeamento do dia Atividades e projetos Projeto de escrita: "Os piratas"	Planeamento do dia Atividades e projetos Projeto de escrita: "Os piratas"	Planeamento do dia Atividades e projetos Projeto de escrita: "Os piratas"	Planeamento do dia Atividades e projetos Projeto de escrita: "Os piratas"
Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
Comunicações Apresentação de trabalhos	Música Convidados (irmã de uma criança) – tocar órgão	Comunicações Convidados (irmão de uma criança) – tocar trompete e violoncelo	Comunicações Convidados (irmão de uma criança) – tocar trompete e violoncelo	Comunicações Convidados (irmão de uma criança) – tocar trompete e violoncelo	Comunicações Convidados (irmão de uma criança) – tocar trompete e violoncelo	Comunicações Convidados (irmão de uma criança) – tocar trompete e violoncelo	Comunicações Convidados (irmão de uma criança) – tocar trompete e violoncelo	Comunicações Convidados (irmão de uma criança) – tocar trompete e violoncelo	Comunicações Convidados (irmão de uma criança) – tocar trompete e violoncelo
ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
Trabalho curricular participado Atividades e projetos Projeto do acantonamento	Trabalho curricular participado Atividades e projetos 2ª reunião do projeto do acantonamento	Trabalho curricular participado Ensaiair repertório para o concerto da banda Atividades e projetos Projeto do acantonamento	Trabalho curricular participado Ensaiair repertório para o concerto da banda Atividades e projetos Projeto do acantonamento	Trabalho curricular participado Ensaiair repertório para o concerto da banda Atividades e projetos Projeto do acantonamento	Trabalho curricular participado Ensaiair repertório para o concerto da banda Atividades e projetos Projeto do acantonamento	Trabalho curricular participado Ensaiair repertório para o concerto da banda Atividades e projetos Projeto do acantonamento	Trabalho curricular participado Ensaiair repertório para o concerto da banda Atividades e projetos Projeto do acantonamento	Trabalho curricular participado Ensaiair repertório para o concerto da banda Atividades e projetos Projeto do acantonamento	Trabalho curricular participado Ensaiair repertório para o concerto da banda Atividades e projetos Projeto do acantonamento
Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche	Avaliação do dia e Lanche
Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares
								CONSELHO Balanço da semana através da leitura do Diário de Turma	

Mês: maio

segunda	25	terça	26	quarta	27	quinta	28	sexta	29
Planeamento da semana e distribuir tarefas Atividades e projetos	Planeamento do dia Atividades e projetos Concerto	Planeamento do dia Atividades e projetos	Planeamento do dia Atividades e projetos	Planeamento do dia Atividades e projetos	Planeamento do dia Atividades e projetos Ensaiair para a comunicação do projeto do acantonamento	Planeamento do dia Atividades e projetos	Planeamento do dia Atividades e projetos	Arrumação de trabalhos Expressão Corporal	Arrumação de trabalhos Expressão Corporal
Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
Comunicações Ensaiair para o concerto	Música Prof. José	Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações
ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
Trabalho curricular participado Atividades e projetos Reunião do projeto do acantonamento Avaliação do dia e Lanche	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Avaliação do dia e Lanche	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Avaliação do dia e Lanche	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Avaliação do dia e Lanche	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Avaliação do dia e Lanche	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Avaliação do dia e Lanche Comunicação do projeto do acantonamento aos pais	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Avaliação do dia e Lanche Comunicação do projeto do acantonamento aos pais	Trabalho curricular participado Atividades e projetos Avaliação do dia e Lanche Comunicação do projeto do acantonamento aos pais	Atividades e projetos CONSELHO Balanço da semana através da leitura do Diário de Turma	Atividades e projetos CONSELHO Balanço da semana através da leitura do Diário de Turma
Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída/ extra-curriculares	Recreio/Saída	Recreio/Saída

DIA: 16/04/2015	DURAÇÃO: 13:30 – 14:30
ATIVIDADE PROPOSTA: Medições	
INTENÇÕES:	
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar várias unidades de medida; - Utilizar expressões mais pesado que e mais leve que para comparar grandezas; - Compreender e utilizar os instrumentos de medida (régua e fita métrica); - Levantar hipóteses e compará-las com as observações 	
CONTEÚDOS PREVISÍVEIS:	
Domínio da matemática (medir, comparação)	
ESTRATÉGIAS/PROCEDIMENTOS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Após reunir todas as crianças à volta da mesa, irei colocar algumas questões: quanto mede a mesa onde estão?, quanto mede uma caneta?, quanto mede uma pessoa?, etc. 2. De seguida, peço a uma criança que messa com o palmo da sua mão a mesa, dizendo quantos palmos tem. E depois a caneta e depois uma pessoa. 3. Depois, volto a pedir a outra criança que messa o lápis de cor com o clip. 4. Vou provocando as crianças sempre com mais questões. “E agora? Como me explicam este facto?”, fazendo entender que as unidades de medida (como o clip e os lápis não são unidades de medida fiáveis. 5. Por fim, após discutirmos algumas conclusões, irei dar a sugestão para medirem o que quiserem. 	
MATERIAS NECESSÁRIOS:	
<ul style="list-style-type: none"> - Clips - Fita métrica - Régua - Lápis de cor 	
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO:	
- A atividade será realizada em grande grupo no tempo do trabalho curricular participado. Todas as crianças (menos as que dormem a sesta) devem encontrar-se sentadas em roda na grande mesa, de maneira a que eu possa explicar a atividade, prosseguindo, mais tarde, à sua execução.	
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	
- Observar comportamentos, competências e respostas das crianças	

DIA: 29-04-2015

DURAÇÃO: 11:00 – 11:45

ATIVIDADE PROPOSTA: Construção de um cartaz da família dos instrumentos

INTENÇÕES:

- Identificar instrumentos;
- Saber identificar as famílias dos instrumentos;
- Compreender e corresponder cada instrumento à sua respetiva família.

CONTEÚDOS PREVISÍVEIS:

Domínio da música (instrumentos)

ESTRATÉGIAS/PROCEDIMENTOS

1. Estando todas as crianças dispostas no chão, explicarei como irá suceder a atividade.
2. No chão, ao alcance das crianças, encontram-se várias imagens de vários instrumentos, coladas com bostik.
3. Assim, cada criança, uma de cada vez, irá escolher uma imagem e colar no lugar certo, ou seja na família de instrumentos a que pertence.
4. Deste modo, todas as crianças participam na construção do cartaz, identificando as várias famílias e os vários instrumentos que lhe correspondem.

MATERIAS NECESSÁRIOS:

- Imagens
- Cartaz

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO:

- A atividade será realizada em grande grupo. Todas as crianças estarão sentadas em meia lua, no chão, de modo a ser mais fácil dinamizar a atividade. No meio encontrar-se-ão várias imagens de instrumentos que as crianças conhecem e o cartaz estará afixado em frente a elas.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

- Observar comportamentos, competências e respostas das crianças

DIA: 20/05/2015

DURAÇÃO: 13:30 – 14:15

ATIVIDADE PROPOSTA: Exploração de ritmos através de uma pauta

INTENÇÕES:

- Identificar vários ritmos.
- Compreender uma pauta.
- Saber ler uma pauta.

CONTEÚDOS PREVISÍVEIS:

Domínio da música (ritmos/sons)

ESTRATÉGIAS/PROCEDIMENTOS

1. O início da atividade será feito sem pauta, explorando apenas alguns ritmos que as garrafas proporcionam.
2. De seguida, irei fazer alternadamente os vários ritmos da pauta que elaborei e as crianças irão imitar.
3. Isto repete-se algumas vezes até as crianças conseguirem todas compreender o ritmo.
4. Depois irei, por partes, fazer o ritmo da pauta e as crianças repetem. Várias vezes também.
5. Seguidamente, isto acontece mas em grupos, voltando a repetir a pauta.
6. Por fim, fazemos todos juntos.

MATERIAS NECESSÁRIOS:

- Garrafas de plástico (vazias) com água
- Garrafas de plástico (vazias) com arroz
- Pauta

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO:

- A atividade será realizada em grande grupo. Todas as crianças estarão sentadas em meia lua, no chão, de modo a ser mais fácil dinamizar a atividade. Cada um terá uma garrafa (com arroz ou com água).

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

- Observar comportamentos, competências e respostas das crianças

IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

Segundo Santana (2000), “todos os alunos são diferentes, ou seja, [todos] têm relações diferentes com o saber, interesses diversos, estratégias e ritmos próprios de aprendizagem.” (p.30) Como tal, é importante perceber a causa do conceito de diferenciação pedagógica, sendo assim a problemática da minha investigação. Investigação esta centrada maioritariamente no meu percurso de aprendizagem e construção de conhecimentos, presentes na prática profissional, no que diz respeito a este assunto. Assim, começando por caracterizar a investigação em estudo, trata-se de uma investigação sobre a prática que se insere numa perspectiva de investigação ação, “sobre a qual o investigador age, participa e se projecta.” (Oliveira et al, 2004, p.112), “formulando o objectivo do seu estudo, em forma de hipóteses ou de questões a investigar.” (Bogdan & Biklen, 1994, 292). Esta encontra-se assente numa abordagem de natureza qualitativa, pois trabalha de uma forma exploratória, pretendendo descrever e compreender determinados fenómenos, permitindo-nos recolher dados “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico.” (Bogdan & Biklen, 1994, 16). Ainda assim, esta investigação de campo, visto os dados serem recolhidos no campo, é designada ainda por naturalista “porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 17), não pretendendo ser alterada da realidade, mas sim explorada.

Relativamente à respetiva investigação é, ainda, fundamental referir que esta será realizada com o grupo das dezassete crianças da sala. E, para uma compreensão e análise de todo o processo de investigação, foi necessário utilizar algumas técnicas de recolha de dados, nomeadamente, a observação direta, as notas de campo e as *entrevistas através de conversas informais*, tratando-se estas de “questões [que] emergem do contexto imediato e são feitas no decorrer natural dos acontecimentos.” (Tuckman, 2002, p. 518).

Segundo Aires (2001), “A observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas.” (p.24), isto é,

qualquer fenómeno crítico que ocorre no contexto educativo é examinado através de um esquema geral que, seguidamente, será remetido para as notas de campo.³⁶ (Tuckman, 2002)

Dando continuidade ao que foi referido anteriormente, as notas de campo foram e continuam a ser um suporte indispensável em toda a minha prática, tanto ao nível investigativo, como a todo o nível profissional futuro. Estas são anotadas num diário onde constam registos, acontecimentos e/ou fenómenos pertinentes e/ou relevantes de toda a ação educativa, bem como do quotidiano das crianças. É através das notas de campo que consigo mais tarde analisar e refletir sobre aspetos cruciais mesmo para a temática a investigar.³⁷

Por fim, em conformidade com técnicas já mencionadas, as *entrevistas através de conversas informais* tidas com a educadora cooperante, ocasionalmente e espontaneamente, acerca da temática de investigação, foram algo de muito importante para o desenrolar de todo o trabalho, tal como para a opção metodológica.³⁸

Levado a cabo todo estudo investigativo, é altura de analisar todos os dados e informações que temos à nossa disposição: notas de campo, registos diários, reflexões, etc. Assim sendo, os dados recolhidos serão de natureza qualitativa e, logo concluída a investigação, tenciono analisar e relacionar várias ideias recolhidas através dos mesmos, fazendo um cruzamento de dados³⁹, através do confronto de várias visões, dando-me a conhecer “variações de escala e perspectiva.” (Tomás, 2011, p.158)

³⁶ **Nota de campo – 22 de abril, JI (atividades e projetos)** – Observo o acompanhamento que a educadora dá a várias crianças e reparo que nem sempre a maneira de atuar é igual. Analiso isto, pelo simples facto de perceber que nem todas as crianças são iguais, tendo todas elas o seu próprio ritmo de aprendizagem.

³⁷ **Nota de campo – 20 de abril, JI (reunião da manhã)** – Em grupo, as crianças e a educadora falam sobre as atividades a realizar durante o dia, assim como, também, expõem alguns assuntos pertinentes. A F. (3 anos) estava distraída, sentada no chão, a brincar com canetas e a pintar no quadro, fazendo algum barulho e perturbando o momento em grupo. A educadora tentou chamá-la várias vezes para estar presente na reunião, mas visto não resultar, perguntou-lhe se queria ir para a área da leitura ler um livro. Ela disse que sim. A educadora, então, pediu: “vai mas tens de estar sossegada e não podes fazer barulho.”

³⁸ **Nota de campo – 16 de abril, JI** – Hoje, em conversa com a educadora cooperante relativamente a vários aspetos educativos relacionados com o movimento que estou a presenciar (MEM), ela falou-me da diferenciação pedagógica. Achei interessante o tema e comentei com ela que já me tinha apercebido de várias situações/estratégias observadas dentro da sala.

³⁹ Este cruzamento de dados será feito através de todos os registos do meu percurso de prática profissional relacionados com a minha investigação, bem como através de uma entrevista semi-estrutura feita à educadora, no período final de estágio.

Relativamente a este ponto ao roteiro ético, irei focar-me nos dez princípios base (éticos e deontológicos) a ter em conta num trabalho de investigação com crianças, mencionados por Tomás (2011).

No que toca ao ponto – *custos e benefícios* – faço com que os meus objetivos de intervenção/investigação estejam sempre muito ligados às crianças, pois, para mim, o importante é nunca esquecer o bem estar de cada criança, respeitando-a sempre.

Em relação ao *respeito pela privacidade e confidencialidade*, tento que este princípio seja aplicado tanto às crianças como aos restantes intervenientes que participam na investigação, nunca mencionando o local de estágio e as várias identidades.⁴⁰

Através da *Planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação*, nas reflexões diárias e semanais, bem como registos do quotidiano que faço, reflito sobre os objetivos da minha investigação.

Para além disso, e não menos importante, o *consentimento informado*⁴¹ é outro aspeto fundamental que eu procuro ter em conta quando peço a aprovação das crianças e dos pais para desenvolver a minha investigação nos seus vários procedimentos.

Todos estes princípios encontram-se presentes nas minhas ações quotidianas, sendo que o roteiro ético não deve ser visto como princípios compartimentados, mas sim como um roteiro de investigação dinâmico, interativo e flexível a outras questões.

SECÇÃO 3 – PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

Avaliação pessoal (diária e semanal)

Reflexões diárias

Dia 19 de fevereiro (quinta-feira)

Hoje apresentei-me aos meninos da sala bem como à equipa educativa.

⁴⁰ **Nota de campo – 26 de fevereiro, JI** – Reunião de pais. No seguimento da minha apresentação, perguntei aos pais se autorizavam que fotografasse o(s) filho(s) nas várias atividades a decorrer na sala, garantindo sempre a máxima confidencialidade.

⁴¹ **Nota de campo – 5 de maio, JI** – Hoje na reunião da avaliação do dia, disse às crianças que amanhã iria à escola o professor Nuno para ver o projeto que andávamos a fazer.

A pedido de duas crianças, comecei a fazer uma experiência: Guitarra de elásticos. Fui tentando captar todas as informações da sala bem como procurei observar vários aspetos importantes, nomeadamente a disposição da sala, a rotina, etc.

Achei curioso e impressionante a forma como as crianças me receberam tão bem e me acolheram de braços abertos. Foi interessante chegar e receber logo um convite de duas crianças para as acompanhar numa experiência. Esta correu muito bem. Diverti-me e presumo que elas também, pois, na verdade, reparei e percebi o seu entusiasmo e dedicação na elaboração da respetiva tarefa. Para mim, também acho que foi importante começar a experienciar as vivências das crianças podendo apoiá-las, descobrindo a melhor forma de o fazer, ao mesmo tempo que as vou conhecendo melhor, adaptando-me, assim, aos costumes da sala.

Dia 20 de fevereiro (sexta-feira)

À sexta feira é dia de arrumar produções e finalizar trabalhos. Uma vez por mês, vem à escola a Rita, professora de expressão corporal. Foi o caso desta sexta feira. Estes primeiros dias, têm sido um turbilhão de ideias na minha cabeça, pois sinto que há imensa coisa para assimilar. Tentei captar todas as informações mas foi muito complicado conseguir apanhar todos os pormenores à minha volta, sendo estes bastante importantes. No entanto, mesmo sendo o segundo dia, penso que me estou a adaptar bem ao modelo, bem como às crianças, à equipa educativa e ao meio envolvente.

Dia 23 de fevereiro (segunda-feira)

Hoje li uma história “O Rato Renato tem medo”. A educadora na sexta-feira propos-me ler uma história. Eu aceitei e disse que escolhia a obra. Para além da leitura, apoiei uma criança numa construção em 3D, sendo esta uma Índia. A criança no início da manhã pediu-me se eu a ajudava na realização da atividade e eu aceitei.

Penso que estes primeiros dias estão a ser uma grande ajuda para eu me adaptar às rotinas e experiências da sala. No entanto, às vezes torna-se difícil conseguir assimilar tudo, especialmente as várias estratégias que a educadora encontra e utiliza para que as coisas possam correr melhor. Mesmo assim penso que todas as atividades que me têm vindo a convidar para apoiar foram bem conseguidas, correndo tudo bem.

A leitura da história correu bem, apesar de analisar no fim (até com a ajuda da educadora) que poderia ter adaptado o texto ou refletido no fim da leitura com as crianças sobre o tal aspeto que não se adequava. No entanto, no final, no momento dos comentários foi claro para as próprias crianças o “erro” que estava no livro e assim disseram *“nós sabemos o que não está bem neste livro. Ninguém é mau.”*

A construção 3D da Índia com a criança foi mais uma atividade que correu bem. Senti, contudo, a grande necessidade desta criança ser acompanhada por um adulto de referência. Nota-se que necessita desse acompanhamento para se concentrar bem como para controlar alguns dos seus comportamentos mais agitados. Senti que, à medida que estava guiado, tudo corria bem.

Todas estas primeiras abordagens/experiências estão a servir para eu ir tomando noção da minha atitude, bem como das estratégias que posso adotar, já para não falar da relação de confiança que vou estabelecendo com as crianças.

Dia 24 de fevereiro (terça-feira)

No seguimento da construção em 3 dimensões da Índia, foi proposto pela educadora elaborar uma história com a minha ajuda. Foi assim que iniciámos a história “A filha perdida do Índio”. A criança que sugeriu esta construção 3D convidou um amigo para a elaboração da história. Esta aceitou.

Tivemos música, pois todas as terças vai um professor de música ao estabelecimento dar uma sessão de música. (Aprendizagem de uma canção “O menino curioso”)

Reparo várias vezes como a educadora tem já como método do seu trabalho, o acompanhamento de todas as crianças nas várias atividades que estas se encontram a fazer, conseguindo sempre ter uma visão muito ampla de todo o grupo.

Numa primeira fase, posso dizer que a elaboração da história correu bem. Nota-se o empenho das duas crianças na realização de uma obra que eles consideram sua. No entanto, tratando-se de duas crianças que chocam muito uma com a outra, tendo diversos conflitos, foi um pouco difícil liderar certos momentos.

Dia 25 de fevereiro (quarta-feira)

Foi dada continuidade à história “A filha perdida do Índio”. E, juntamente com este trabalho, procurei em todos os momentos de atividades e projetos, acompanhar as várias crianças, de modo a conhecê-las melhor e interagir com elas.

Penso que tudo continua a correr bem. As crianças são muito prestáveis e nota-se que gostam de mim, começando a existir uma certa relação afetuosa.

Todos as propostas a que vou aderindo, nomeadamente à que me encontro a acompanhar agora (a história “ A filha perdida do Índio) tem surgido muito bem, fazendo portanto um balanço positivo.

Dia 26 de fevereiro (quinta-feira)

Foi dada continuidade à história “A filha perdida do Índio”. E, juntamente com este trabalho, procurei em todos os momentos de atividades e projetos, acompanhar as várias crianças, de modo a conhecê-las melhor e interagir com elas.

Os vários momentos do dia correram muito bem, nomeadamente a orientação dada à história a ser trabalhada “A filha perdida do Índio”.

Dia 27 de fevereiro (sexta-feira)

Para além de arrumarmos produções, a educadora cooperante orientou a sessão de expressão corporal com alguns circuitos de ginástica. Durante a tarde, as crianças permaneceram nas diversas áreas.

Observei a orientação que a educadora deu ao grupo e percebi que se tratava de um grupo bastante calmo, sendo assim mais fácil o seu controlo. A autonomia é outro aspeto bastante presente no grupo.

Dia 2 de março (segunda-feira)

Para além da segunda feira ser dia de planear a semana e distribuir tarefas, este dia marcou o início de uma proposta dada pela educadora cooperante, relativamente ao envolvimento dos pais na sala, através de várias atividades dinamizadas por eles. Apesar disso, houve a história que estou a acompanhar “ A filha perdida do Índio” ficou

concluída. “Os peixes” foi outra proposta de história a ser desenvolvida no início desta semana.

O envolvimento dos pais, foi um momento bastante importante, uma vez que foi possível haver uma partilha de ideias, opiniões e sentimentos que são fundamentais para o progresso de qualquer indivíduo.

Dia 3 de março (terça-feira)

Mais uma vez, a presença dos pais fez parte de um momento do dia e também, tal como é habitual, tivemos a sessão de música dinamizada pelo professor de Música. Para além disso, no restante tempo, foi dado apoio à história a ser desenvolvida no momento.

Com a presença dos pais foi possível observar também o envolvimento de todas as crianças. O facto das atividades sugeridas pelos pais e pelas crianças, serem dinamizadas em conjunto, ajudou em muito para a concretização de toda a atividade, sendo uma mais valia para as crianças que se sentiam muito “úteis” e presentes em algo que era delas e dos pais. Ao longo do dia, tentei estar presente em todas as atividades e momentos do dia.

Dia 4 de março (quarta-feira)

Houve a comunicação da história “A filha perdida do Índio”, tal como também foi iniciada uma nova história “O menino e a menina”.

Foi a primeira vez que assisti e que fiz parte de uma comunicação de uma história. Foi muito interessante analisar a dinâmica ocorrente na sala, verificando-se a forma de intervenção por parte das crianças nos comentários e perguntas após a apresentação.

Comecei a fazer com as crianças o texto da história “O menino e a menina”. No entanto, visto que o grupo de crianças envolvido era o mais novo, ao nível de idades, foi necessário fazer algo mais simples fazendo com que as próprias crianças conseguissem participar ativamente na construção da história.

Dia 5 de março (quinta-feira)

Demos continuidade à história “O menino e a menina” e tivemos presente na sala mais uma família. Também resolvemos um problema de matemática em grande grupo.

Noto que ao elaborar a história com as crianças, talvez devido a serem tão pequenas, o grau de concentração não se evidencia tanto, dispersando-se várias vezes para realizar outras atividades.

Dia 6 de março (sexta-feira)

Tal como é habitual à sexta feira, arrumámos as produções das crianças e começámos a pensar na prenda para o dia do pai. Esta foi escolhida pelas crianças a partir dos trabalhos realizados por elas ao longo do ano. Recebemos ainda uma família, que trouxe uma atividade relacionada com experiências. Penso já estar bastante integrada na dinâmica da sala, bem como nas rotinas e grupo de crianças.

Dia 9 de março (segunda-feira)

Foi planeada a semana e distribuídas as tarefas. Observa-se a responsabilidade das crianças nos vários momentos de cumprir a sua tarefa, sendo, a meu ver, um aspeto essencial para a formação de indivíduos responsáveis de uma dada sociedade. Mais uma vez, estiveram presentes pais na sala com mais uma atividade. Considero este projeto de envolvimento dos pais uma proposta crucial para a aprendizagem das crianças, tal como também é forma muito simples de haver comunicação entre os pais e o ambiente educativo dos filhos. Começámos a trabalhar no projeto “Como comem, bebem e respiram os elefantes?”, sendo eu a dar o devido apoio.

Dia 10 de março (terça-feira)

Os pais de mais uma criança estiveram na sala a dinamizar uma atividade. Observa-se claramente o envolvimento de todas as crianças, bem como a sua atenção e disponibilidade em todas as propostas. Reparo também na forma como os pais abordam as crianças, optando por ouvi-las, mostrando a sua dedicação.

Demos ainda continuidade ao projeto dos elefantes. É bom trabalhar com as crianças de várias idades e perceber que cada uma delas tem o seu ritmo e a sua forma de ver as coisas, conseguindo obter várias ideias e opiniões.

Como é habitual, tivemos também uma sessão de Música dinamizada pelo professor da área.

Dia 11 de março (quarta-feira)

Para além de mais uma proposta de pais, foi dada continuidade ao projeto dos elefantes, bem como à história “o menino e a menina”. Estes dois projetos estão a ser acompanhados por mim, sendo-me dada a possibilidade de orientar as crianças envolvidas nos mesmos, arranjando as melhores estratégias para as apoiar.

Dia 16 a 20 de março

Ao longo desta semana, para além de todas as atividades exploradas pelas crianças no domínio das várias áreas, foram essencialmente postos em prática dois projetos: o projeto dos elefantes e a história “o menino e a menina”, havendo, assim, a comunicação de um deles, o projeto “Como comem, bebem e respiram os elefantes?”. Foi muito interessante observar o percurso de todo o projeto, bem como a forma de comunicação das crianças ao sentirem-se muito entusiasmadas com o que tinham realizado perante o restante grupo. Relativamente ao meu papel, também eu me senti satisfeita por ter participado em mais um projeto de sala, optando por uma posição de colaboração em todos os momentos do projeto. Posso assegurar ainda que não verifiquei qualquer dificuldade relevante ao trabalhar com o grupo, uma vez que todas as crianças já estão bem familiarizadas com a metodologia de trabalho de projeto.

Recebemos também a informação de que a Susana (auxiliar) irá prolongar a baixa.

Dia 7 de abril (terça-feira)

Hoje reflito sobre uma situação de conflito que surgiu no recreio entre duas crianças (ambas com 5 anos). Estas entraram em conflito após discordarem com uma brincadeira que estavam a realizar. As crianças nestas idades provocam-se muito umas às outras, procurando alguma vulnerabilidade, tentando ampliá-la. Note-se que é muito regular estas crianças gerarem entre si certos conflitos tendo maneiras de ser e de estar muito diferentes. No entanto, várias são as vezes que fazem por estar juntos.

Isto fez-me refletir acerca do papel do educador enquanto mediador de conflitos, sendo, no meu entender, uma das grandes características do profissional educador. Após, ter observado algumas situações parecidas anteriormente, comecei a reconhecer a

forma como o educador deve agir perante tal facto, optando assim por reconhecer o sofrimento de cada criança, através da partilha do que tinha sucedido, fazendo-a, contudo, refletir acerca das soluções para dado problema, em vez de tentar minimizar a sua dor.

Dia 15 de abril (quarta-feira)

Hoje dinamizei uma sessão de “medida” no tempo curricular participado. Na verdade, ao início, senti-me um pouco nervosa pois não esperava como ia ser a atividade e o feedback que ia ter por parte das crianças. No entanto, após algum questionamento e após sentir que as crianças estavam completamente envolvidas na dada atividade, eu própria senti-me mais confiante e mais segura na sua orientação.

Dia 20 de abril (segunda-feira)

Iniciei hoje um projeto com as crianças, que será a base de intervenção para um posterior relatório. Acho importante referir que, mesmo não me sentido muito à vontade com o tema em questão (área da música), vou encarar o mesmo como um desafio, pois acho que o papel do educador é mesmo esse: um desafio constante, encontrando soluções a cada dia.

Dia 8 de maio (sexta-feira)

No âmbito do projeto “Como se forma uma banda e como se organiza um concerto?”, dinamizei uma sessão de ritmos, utilizando uma pauta, elaborada por mim com um determinado código e respetivas imagens, permitindo ser de fácil leitura para as crianças. Apesar de sentir o real empenho de todas as crianças em qualquer que seja a atividade, confesso que penso que poderia ter corrido melhor. Isto porque cheguei a um certo momento e notei que muitas das crianças já se encontravam cansadas e a não tomar atenção. Perante isto, senti que a dinâmica da atividade teria sido diferente se tivesse optado por utilizar outras estratégias de abordar os conteúdos, cativando o interesse e atenção das crianças.

Dia 26 de maio (terça-feira)

Chegando quase ao fim de mais uma etapa, sinto que se torna importante refletir um pouco sobre toda esta passagem que sem dúvida foi uma mais valia para o meu percurso profissional. Olho para trás e observo a minha evolução, as minhas atitudes, o meu comportamento e sinto-me orgulhosa, pois consegui a cada dia aprender um bocadinho, consegui a cada dia alcançar um obstáculo que por vezes surgia. Consegui, acima de tudo, crescer. Crescer enquanto profissional mas também enquanto pessoa.

Reflexões semanais

Semana de 23 a 27 de fevereiro

Chegando ao fim primeira semana de intervenção, torna-se importante refletir sobre algum assunto que me tenha suscitado algum interesse e/ou curiosidade de ser aprofundado. Assim, irei focar-me num tema que, sem dúvida, achei essencial obter conhecimentos.

Logo no primeiro dia de estágio, reparei que estava perante um modelo educativo que ainda não tinha presenciado e com o qual não tinha muita informação. O modelo curricular de que falo é designado por MEM (Movimento da Escola Moderna). Este "assenta num projeto democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas" (Niza, 2007, p. 125) Trata-se de uma prática educacional com vista na teoria de desenvolvimento de Piaget, assente na ideia de que são as crianças que constroem o seu próprio conhecimento através das várias aprendizagens que adquirem ao nível social e cultural. "As oportunidades da criança de agir e explorar, num ambiente rico, no sentido de desenvolver uma compreensão pessoal do mundo, são o foco central destas práticas." (Folque, 1999, p.5) Deste modo, o educador serve apenas de "mediador", tendo um papel observador de quem acompanha e segue todo o crescimento e desenvolvimento da criança.

Segundo Niza (2007), este modelo educativo propõe três grandes finalidades: a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da Cultura. " Não se trata de três domínios da formação dos alunos, mas de três dimensões interdependentes que dão sentido constante ao acto educativo, conscientemente participado na sua construção e devir." (Niza, 2007, p.127)

Ao longo dos dias, fui dando conta de alguns aspetos relacionados com as finalidades enunciadas acima. Um exemplo disso é a vida em grupo, à qual presenciei ser muito valorizada neste campo pedagógico, pois é assim que “se clarificam, funcionalmente, os valores e as significações que decorrem da interação social. E sempre pelas aproximações sucessivas e dialogantes que os circuitos formais de comunicação e a circulação das produções e das aprendizagens proporcionam.” (Niza, 2007, p. 127) O grupo é visto, assim, como um “lugar desafiador ideal para o desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças.” (Folque, 1999, p. 6)

Os projetos são também uma prática bastante presente na vida escolar das crianças. É através de perguntas que elas fazem ou curiosidades que tenham que levam ao questionamento de variadíssimos tópicos, sentindo-se a necessidade de serem mais explícitos e aprofundados. “Os projectos caracterizam-se por uma cadeia de actividades que se têm de “desenhar” mentalmente.” (Niza, 2007, p.133) Assim, com o apoio do educador, elaboram-se projetos de trabalho, através de instrumentos sociais de representação, de apropriação e de descoberta, proporcionando-lhe “uma compreensão mais funda, através dos processos e dos circuitos vividos, da construção e circulação dos saberes científicos e culturais.” (Niza, 2007, p.127) Deste modo, as crianças ao tomarem consciência de todo o conhecimento transmitido ao longo do processo de construção de saberes, conseguem ter uma dimensão mais crítica e clarificadora das práticas sociais da sua construção.

A heterogeneidade no grupo de crianças, ao nível da faixa etária, foi outro ponto que tomei nota ao longo destes primeiros dias da minha intervenção. Este passa por um dos pressupostos do modelo curricular MEM, pois com esta constituição de grupos é garantido “o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projecto de enriquecimento cognitivo e sociocultural.” (Niza, 2007, p.131) Verifica-se, ainda, o clima de liberdade de expressão que é permitido às crianças, possibilitando-lhes oportunidades de partilha das suas ideias e opiniões. Desta forma, cabe ao educador disponibilizar-se para ouvir as crianças, registando as suas mensagens e proporcionando-lhes produções de aprendizagem.

Relativamente ao espaço educativo, perante o que observei, este estava disposto por várias áreas, que segundo o sistema dispõem-se por seis áreas básicas de actividades: área da biblioteca e documentação, área da escrita e reprodução, área das ciências e experiências, área das construções, área das actividades plásticas e outras expressões artísticas, e a área do “faz-de-conta”, brinquedos ou jogos. “O ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante” (Niza, 2007, p.133) As paredes da sala estavam cobertas com trabalhos e projetos das crianças, que, semanalmente, iam sendo arrumados devidamente no saco de produções de cada criança. É ainda importante referir que todas as áreas, bem como informações da sala (planos de actividades, planos de tarefas, projetos, etc), estavam claramente identificadas, de modo que as crianças conseguissem identificar facilmente todos os instrumentos de monitoragem da ação educativa.

Ainda acerca do espaço educativo, considero essencial referir dois instrumentos que se encontram presentes numa sala MEM: o mapa mensal de presenças – este encontra-se ao nível da criança e permite que cada uma delas, assim que chega à sala tenha a responsabilidade de marcar a sua presença. Isto ajuda à construção da noção de tempo a partir das vivências e dos ritmos. O diário é outro instrumento educativo de registo – este é dividido por quatro colunas: os dois primeiros referem-se aos juízos positivos e negativos tanto do educador como dos alunos, sobre os acontecimentos da semana, a terceira coluna destina-se ao registo das realizações mais significativas feitas também ao longo da semana e na quarta coluna é referido um conjunto de sugestões, aspirações e projetos a realizar.

Em relação à rotina, este organiza-se da seguinte forma: 1 – Acolhimento, 2 – Planificação em conselho, 3 – Actividades e projetos, 4 – Pausa/Recreio, 5 – Comunicações de aprendizagens feitas/ apresentação de trabalhos, 6 – Almoço, 7 – Actividades e projetos, 8 – Atividade cultural coletiva, 9 – Balanço em conselho.

Por vezes, devido a certas ocorrências mais significativas, a agenda semanal sofre pequenas alterações e alguns ajustes, no entanto, “A estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças.” (Niza, 2007, p.139)

Por fim, a interação com as famílias deve ser frequente e positiva, pois “o modelo de trabalho que se vem descrevendo requer uma forte articulação com as famílias, os vizinhos e as organizações da comunidade para que vários dos seus elementos se assumam conscientemente como fonte de conhecimento e de formação para o jardim de infância.” (Niza, 2007, p.140)

Em modo de conclusão, o modelo pedagógico MEM baseia-se no desenvolvimento da criança através dos vários contactos sociais com adultos e outras crianças com diferentes idades, sendo utilizados os instrumentos culturais que proporcionam a cada indivíduo a sua formação e o seu desenvolvimento. Deste modo, “A criança é considerada como um todo dentro de um contínuo de experiência social e emocional.” (Folque, 1999, p. 11)

Semana de 2 a 6 de março

Durante a última semana, surgiu um tema que suscitou um real interesse e o qual proponho desenvolver nesta reflexão – a heterogeneidade no pré-escolar.

Este foi um facto que analisei logo no início e que tenho observado ao longo dos dias de estágio. Posto isto, colocava algumas questões: que vantagens terá a heterogeneidade na educação pré-escolar? Será uma mais valia, sem desvantagens? Que papel terá o educador perante um grupo de crianças com idades diferentes?

A educação pré-escolar é considerada como uma das fases mais importantes na vida de cada criança. É a fase de iniciação a uma vida futura como indivíduos de uma dada sociedade.

O Centro Social de Azurva (CSA) foi um dos primeiros centros a constituir grupos heterogéneos no campo do pré-escolar, pois acreditavam ser um processo natural, tal como a vida. Tal como o CSA afirma, a constituição dos grupos, não por níveis etários mas, de forma vertical integrando as várias idades, possibilita assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pela diferença individual através da interajuda e colaboração. “Só vivendo a diferença nos tornamos portadores de uma cultura mais vasta e mais plural e por isso nos construímos como pessoas melhores e solidárias . . . [este assunto torna-se assim] uma oportunidade de enorme valor pedagógico e educativo.” (CSA, s.d.)

A minha opinião está claramente de acordo com as ideias referidas anteriormente. Considero a existência de grupos heterogéneos no meio da educação pré-escolar um fator fundamental para o desenvolvimento pessoal e social de cada criança, na medida em que se proporcionam oportunidades/momentos de interajuda, equipa e solidariedade. Desta forma, os mais novos conseguem tirar partido do apoio e colaboração dos mais velhos, podendo mesmo participar em atividades e tarefas mais complexas e, conseqüentemente, os mais velhos descobrem o sentido de companheirismo e amizade. Também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2009) apontam como objetivo “a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade.”, pois é na interação entre as crianças que se proporcionam momentos de desenvolvimento, com saberes diversificados, estabelecendo oportunidades de troca de ideias e pontos de vista.

Quanto ao papel do educador, este deve promover o desenvolvimento das crianças e aproveitar as diferenças existentes no grupo, tirando proveito desta variabilidade. Através, por exemplo, da individualização das práticas, a dinâmica dos pequenos grupos, permitindo responder melhor às diferenças de cada criança, sendo no entanto, possível acontecer em grande grupo, colocando questões e propondo pequenas tarefas com diferentes níveis de dificuldade.

Um grupo de crianças de diferentes idades, “faculta o contexto no qual cada criança não só observa o nível de capacidades e comportamentos que recentemente teve, como também se apercebe do seu próprio progresso e desenvolve o sentido da continuidade do desenvolvimento.” (Teixeira, Jorge, Guardiano, Viana & Guimarães, 201, p.59)

O Tomás (3 anos “acabados de fazer”) e a Inês (5 anos) estavam na área do desenho.
“Ele pediu ajuda!” disse a Inês.
“Podes desenhar aqui uma árvore, um comboio, uma borboleta e umas nuvens?” disse o Tomás apontando para a sua folha.
“E eu desenhei!” – Inês
“Agora fazes tu! Primeiro uma bola, agora umas asas.”
“Vês, afinal conseguias! (diz a Inês ao ver o Tomás a tentar fazer o que lhe propôs). Segura aqui em baixo, isso! Aqui um risco!”
Ao questionar a Inês sobre o que ela pensava sobre o facto dos meninos pequeninos e grandes estarem juntos ela respondeu:

“Acho que os meninos grandes podem ensinar os meninos pequeninos quando chegam da Creche cá acima.” (CSA, s.d.)

Semana de 9 a 13 de março

“A intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando.” (ME,1997, p.25), passando também, no entanto, por fases mais angustiantes, com algumas dúvidas e dissabores. Como tal, esta semana tive a necessidade de refletir acerca das minhas preocupações e dificuldades sentidas até ao momento. Algumas conversas com a educadora foram também uma grande ajuda para perceber como é importante ter atenção a tanta coisa.

O uso de um suporte onde possam ser registadas questões, notas de campo, bem como conteúdos e indicações importantes para futuras reflexões, é um aspeto que devo considerar, visto ter percebido a sua relevância em diversas situações. Várias foram as ocasiões que senti a necessidade de apontar factos e ocorrências consideráveis e, devido à falta de hábito, não tinha meio para o fazer. Mais tarde, ao tentar refletir sobre o que tinha acontecido, notava a tal imprescindível falta de registo. Assim sendo, após ter avaliado tal aspeto como uma necessidade, adotei como princípio da minha prática enquanto observadora e futura educadora, ter sempre comigo um caderno ou bloco de notas onde pudesse anotar à medida da ocorrência dos acontecimentos, todas as ideias/opiniões/dúvidas que achasse pertinente serem referidas.

Ter a capacidade de planear situações de improviso, pensando em segundas alternativas de intenções educativas e planear o ambiente educativo, tendo em conta as intervenções e disposição das crianças e os espaços que estas mesmo vão explorar, têm sido outras das minhas inquietações.⁴² “Planear implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização.” (ME,1997, p.26)

⁴² **Exemplo:** Ao orientar uma atividade com um pequeno grupo de crianças, fui-me apercebendo da falta de “previsão de várias possibilidades que se concretizam ou modificam, de acordo com as situações e as propostas das crianças.” (ME, 1997, p.26). Em certas alturas, algumas crianças referiam-me “não estou a fazer nada.”

Mais uma vez, após algumas reflexões posteriores à ação e as conversas informais com a educadora fizeram-me pensar no quanto é essencial, depois da concretização de uma proposta/atividade, “avaliar o processo e os efeitos, [tomando] consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.” (ME,1997, p.27)

Também referir ainda, a falta de confiança e o pouco à vontade na tomada de iniciativas nos vários momentos e oportunidades de aprendizagem.

Apesar de todas as dificuldades mencionadas, considero que, dia após dia, a minha atitude vai-se ajustando conforme as ocasiões e consoante as reflexões que me proponho a fazer.

Tendo em conta todos estes aspetos, através de um “processo reflectido define[-se] a intencionalidade educativa que caracteriza a actividade profissional do educador.” (ME,1997, p.94)

Semana de 16 a 20 de março

Ao longo dos dias de intervenção, fui-me apercebendo da necessidade de refletir, mais detalhadamente, acerca do papel do educador. Assim sendo e antes de mais, abordarei de forma sistemática a minha ideia do que é ser educador, revelando igualmente a sua importância. Para mim, um educador é o modelo que a criança irá (certamente) seguir. Considero que é alguém onerado com a maior responsabilidade de todas: irá (re)definir caminhos para nortear o futuro de inúmeros seres humanos. No fundo, o educador detém um grande valor no meio de um grupo de crianças: é ele que acompanha cada criança em todo o seu processo de desenvolvimento, que as apoia quando estas necessitam, que regula todos os tempos e todas as tarefas. É ele que está sempre lá: na sala de atividades (ou fora dela) para acolher cada criança de braços abertos e esperar dela o que de mais gratificante tem a profissão: um sorriso acompanhado de grandes ensinamentos.

Assim, após as minhas observações e reflexões, concluo ser a forma como o educador acompanha e coopera na educação de cada criança, o aspecto mais importante para lhes poder proporcionar uma plena formação como indivíduos, numa dada

sociedade, como seres completos e bem integrados. É importante pois, o educador nunca descuidar a atenção aos seus métodos.

Várias são as estratégias e as etapas com que o educador tem de se preocupar e ter em conta. Só este cuidado possibilitará um melhor acompanhamento do percurso de todas as crianças, pois “se um adulto oferecer à criança um apoio positivo, sólido e determinado, está a contribuir em grande escala para um processo de ensino-aprendizagem mais rico e posterior compreensão pessoal do mundo que a rodeia.” (Loureiro, 2013, pp.29-30)

Inúmeras vezes me dou conta do quanto é importante observar⁴³ o grupo de crianças, sendo essencial ter uma visão ampla para todos, por forma a seguir e acompanhar todos os passos de cada uma. No entanto, é importante conseguir um equilíbrio: Se por um lado se deve garantir a autonomia, por outro, possibilitar-lhes um ponto seguro com quem podem sempre contar, é inquestionavelmente indispensável. Olhar para cada criança e perceber os seus interesses e capacidades, as suas angústias e dificuldades é essencial para saber como agir e como atuar nas diversas situações. Como tal, essa observação permite-nos conhecer o grupo no seu todo e verificar a sua evolução, sendo um aspeto crucial para um planeamento de intenções educativas.

Outro aspeto que o educador deve ter em conta é a forma como planeia a sua ação⁴⁴. Planejar é antever: imprevistos e contratempus devem sempre fazer parte da preocupação do educador, que deverá ter sempre disponíveis diferentes alternativas. Assim, o plano de tarefas e conteúdos pedagógicos a serem abordados, servem de suporte para uma preparação e ação futura. No entanto, isso poderá mostrar-se insuficiente, possuir uma “segunda” estratégia mostrar-se-á útil caso algo corra mal.

Acima de tudo, o educador deve agir: agir de forma ativa e empenhada, pensando sobretudo nas suas intenções educativas e nunca esquecendo a forma como interage com as crianças, garantindo-lhes assim um salutar crescimento. Só assim o educador conseguirá que as crianças, para além de se sentirem seguras e confiantes com

⁴³ Observar - este aspeto foi alvo da minha preocupação e cuidado após perceber a sua importância: tanto para o controlo da sala como para o acompanhamento das aprendizagens das crianças, sendo um ponto crucial a ter em conta e a ser avaliado pelo educador.

⁴⁴ Por vezes, o que é planeado não corre ao ritmo que esperamos ou simplesmente nem acontece, sendo assim necessário optar por novas alternativas.

o adulto de referência que têm a seu lado, usufruam de todas as oportunidades que enriquecem o seu processo educativo.

O educador não se deve esquecer também de avaliar as várias situações do quotidiano, refletindo sobre o que aconteceu: o que poderia ter sido alterado ou feito de outra forma. Essa reflexão permitir-lhe-á ter uma noção mais clarividente dos resultados da sua ação, bem como arranjar métodos que sejam suporte no percurso de aprendizagem de cada criança. “Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.” (ME, 2009, p.27)

Em suma, é na interação educador-criança “que juntos podem aprender e crescer com a relação estabelecida, proporcionando momentos de grandes aprendizagens significativas para a vida pessoal e profissional de ambos.” (Loureiro, 2013, p.30)

Semana de 23 a 27 de março

No decorrer desta semana, fui sentindo uma grande inquietação que me andava a causar uma certa angústia, nomeadamente no facto de sentir o meu papel enquanto futura educadora muito pouco ativo relativamente ao papel que se deve e que pretendo adotar um dia numa sala de pré-escolar. Perante isto e após falar com as restantes colegas estagiárias acerca do que me estava a preocupar, tomei consciência e pensei “Eu tenho que mudar. Eu tenho que dar o meu melhor.” Foi perante esta introspeção que decidi tomar uma nova postura e dar um rumo a esta oportunidade de aprendizagem, aproveitando esta grande experiência como mais um grande exemplo que servirá de apoio para o meu futuro profissional. Sei e tenho consciência de que este papel central e ativo do educador é fundamental no acompanhamento do crescimento das crianças. Mas também sinto (e daí a minha timidez, se é assim que posso dizer) que quando se trata de um grupo que não acompanhamos desde o início e em que temos ao nosso lado a principal responsável da sala, torna-se mais constrangedor para uma estagiária adotar um papel mais central e ativo, tal como o grande modelo: a educadora. No entanto, tenho noção que tenho um enorme acompanhamento da parte da educadora e sei que ela me apoia ao máximo, colocando-me à vontade para tudo. Como tal, e de modo a poder “beber” ao máximo desta experiência e enriquecimento, procurei estar mais atenta a este

aspecto. De facto, surgiu a proposta da educadora em começar a orientar um dia nas várias etapas do mesmo. E então, o que posso dizer em relação ao que senti? Bem, na verdade, estava um pouco nervosa pois estava diante de um grupo de crianças em que sabia que as tinha de coordenar da melhor maneira, de modo a poder orientá-las nas suas várias aprendizagens. No entanto, apesar desta pequena ansiedade, admito que foi uma sensação fantástica. Estar à frente de um grupo de crianças bastante generosas e colaborativas deu-me uma força incrível para dar o meu melhor e ir aperfeiçoando as minhas técnicas e estratégias. Relativamente aos vários momentos do dia que acompanhei, notei uma certa dificuldade no controlo do grupo em certas alturas, especialmente na hora da expressão corporal⁴⁵ e, ainda, uma certa dificuldade também na questão da visibilidade ampla que se deve ter para todo o grupo de crianças⁴⁶, sendo, contudo, importante deixar “que estas adotem um papel ativo na construção do seu saber [facilitando] a sua ação participativa e cooperada num processo que enriquecerá todos os intervenientes.” (Barreiros, 2014, p.72) Corroboro, ainda, dizendo que “para a gestão e controlo do grupo é importante o estabelecimento de uma boa relação pedagógica entre todos os intervenientes.” (Matos, 2014, p.21) Apesar de tudo, sinto-me mais confiante e acredito que a minha atitude, aos poucos, irá modificando tanto com a prática como com os ideais e modelos que me vão transmitindo, quer a educadora quer as crianças.

Semana de 13 a 17 de abril

Relativamente a esta 6ª semana, vou destacar um momento que achei curioso ser referido: a sessão que orientei no tempo de trabalho curricular participado. Esta sessão foi relativa à área da Matemática e teve como tema a “medida”. Isto veio ao encontro de um aspeto que tinha sido mencionado no projeto “ Como comem, bebem e

⁴⁵ **Nota de campo: expressão corporal** – as crianças estavam muito ansiosas e agitadas. Presumo que o tema em questão (Jogos) foi um dos aspetos responsáveis para que isto acontecesse. No entanto, tentei várias vezes acalmar o grupo e tornou-se muito difícil ele dar-me atenção. Só foi possível depois de várias tentativas. Apesar disto, noto que todas as crianças me respeitam e têm noção do meu papel aqui.

⁴⁶ **Nota de campo: atividades e projetos** – acompanhei um pequeno grupo de crianças na elaboração de uma história. Estive empenhada com elas na sua realização. Contudo, “esqueci-me” algumas vezes de olhar para as outras crianças, talvez porque sabia que tinha a educadora comigo e que estava atenta aos vários aspetos a decorrer na sala.

respiram os elefantes?”, sendo ele a altura do elefante comparativamente às nossas alturas. Assim, achei interessante abordar alguns conteúdos de medida, propondo assim alguns exercícios de medições de objetos da sala, através de diferentes unidades de medida (clips, lápis de cor, palmo da mão). Só para contextualizar a minha ideia, iniciei a atividade pedindo às crianças que, com o palmo da mão, medissem a largura da mesa. Para exemplificar, a educadora fez uma primeira vez. De seguida, a criança que selecionei mediu também com o palmo da mão, verificando-se assim que o total de palmos da educadora e da criança eram diferentes. E então questionei “Mas, afinal como pode ser possível? Medimos a mesma coisa e com o mesmo instrumento de medida mas verificámos resultados diferentes. Como é possível?” E logo de imediato, recebi duas ou três respostas muito claras “Então, porque os palmos da Ana (educadora) são maiores do que os do R. (criança), logo quem tem os palmos maiores necessita de menos palmos do que os que têm palmos mais pequenos que precisam de mais para medir.” Depois de alguns comentários e ideias, pedi a outra criança que medisse a mesma largura da mesa mas com os clips e depois com lápis de cor e foi muito interessante verificar respostas tão concisas e claras. Foi espetacular! Confesso estar com algum receio que algo corresse mal ou não tivesse o feedback das crianças perante a proposta que lhes levava. Mas, contrariamente ao que pensava, correu tudo muito bem. Apesar de ter algum apoio da educadora em algumas circunstâncias, senti-me muito segura no que estava a fazer. Ainda assim, apesar de me ter focado ao máximo para que a mensagem que pretendia chegasse ao grupo, dei conta de que a um certo momento já grande parte das crianças estavam desligadas da atividade e apenas um grupo pequeno (os mais velhos da sala) estavam atentos e interessados ao que estava a decorrer naquela altura.

É aqui que reflito acerca das minhas estratégias de intervenção. Teria sido diferente e teria todo o grupo totalmente concentrado se tivesse optado por outras estratégias de intervenção na dada atividade? De que forma seria mais relevante e positivo ao incorporar todo o grupo a participar? Deveria ter aperfeiçoado as minhas técnicas de modo a proporcionar momentos de debate com todo o grupo de crianças? Ou será que deveria apenas ter optado por escolher outra forma de abordar o assunto?

Pois bem, “O/A educador/a apresenta ao grupo um exemplo a estudar. Apresenta-o de forma oral ou através de um documento escrito ou outro suporte pedagógico, construído para o efeito. Pode ser um caso real, adaptado ou totalmente fictício, mas deve proporcionar o máximo de detalhes. Esta técnica deverá favorecer o intercâmbio de opiniões e a variedade de perspectivas, sem a pretensão de encontrar a resposta.” (Cardona et al, 2009, p.76) Outro aspeto bastante importante a ter em conta nas intervenções a fazer com as crianças é a forma como se dialoga, pois “saber dialogar é uma estratégia básica para enfrentar as questões morais, a análise e a compreensão da realidade pessoal e social, bem como a empatia moral. O educador ou a educadora deve possuir a destreza de saber conduzir o diálogo pessoal ou o debate, uma vez que a maioria das técnicas de educação em valores, atitudes e normas tem uma fase em que o diálogo é essencial.” (Cardona et al, 2009, p.77)

E com isto concluo que esta foi mais uma das experiências brilhantes que tive junto das crianças, percebendo mais uma vez as suas capacidades, mostrando-se os fantásticos seres que são.

Semana de 20 a 24 de abril

Relativamente a esta semana vou evidenciar a gestão de conflitos e o controlo de comportamento de algumas crianças em diversas situações como algo que, a meu ver, é razão de um certo questionamento e introspeção. Acerca deste tema, começo por me questionar: o que fazer no caso de observar uma situação de conflito entre crianças? Intervir logo de imediato para a situação não se agravar ou esperar e perceber se as próprias crianças conseguem resolver o problema? Várias são as vezes em que me apercebo de situações de confronto e violência⁴⁷ (física e psicológica) entre crianças (embora considere frequente no pré-escolar em diversas circunstâncias em função de determinados acontecimentos ocorridos em contexto escolar), tendo também, na maior

⁴⁷ **Nota de campo: 15 de abril de 2015 – Hora do Lanche:** Observo a conversa que as crianças estão a ter enquanto lancham e apercebo-me que uma diz assim: “Não lhe liguês, nem sejas amigo dele”.

Nota de campo: 16 de abril de 2015 – Fila para entrar na sala: vejo duas crianças a agredirem-se, pois queriam as duas ficar à frente.

Nota de campo: 22 de abril de 2015 – Recreio – Uma criança vem ter comigo a chorar e diz “Cristina, ninguém quer brincar comigo. O que é que eu faço? Eles não brincam comigo.”

parte das vezes, a tendência de ir logo solucionar o problema. Mas, ao mesmo tempo, penso “Acho que devem ser elas a resolver os seus próprios problemas, permitindo-lhes alargar as suas perspetivas de diálogo e reflexão, e só depois, se verificar que a situação não está a ser resolvida, decido intervir.” Ainda assim, questiono-me: qual das estratégias é a mais correta? Que técnicas devo utilizar no caso de intervir? O que pode funcionar melhor? Terá de ser a minha atitude influenciada pelo caráter e personalidade de cada criança? Pois bem, são questões que me levam a pensar e a refletir no seguinte: com um aspeto eu concordo plenamente – haver diálogo, este utilizado adequadamente é extremamente importante, pois serve como “um instrumento útil para pedir opiniões, dar e receber informação, partilhar sentimentos, reunir esforços, encontrar alternativas.” (Jesus, 2012, p.13), para além de que consegue ter um papel estratégico no processo das relações interpessoais, tal como a posição mediadora do educador.

No seguimento desta ideia, a minha posição enquanto futura educadora tem sido muito focada neste papel mediador do educador, e, especificamente nestes casos de gestão de conflitos, tento colocar o diálogo em primeiro lugar, sem tomar logo uma posição mais punitiva. Quando observo algum caso de conflito entre crianças, primeiro observo atentamente o acontecimento e dedico alguma atenção, tentando perceber se as próprias crianças conseguem resolver o assunto. Caso contrário intervenho e inicio a minha intervenção com o diálogo, ouvindo e percebendo as pessoas envolvidas, bem como o sucedido. Logo de seguida, coloco algumas questões de reflexão e dou alguns conselhos, como: Será que esta foi a melhor forma de agirem? Pensem lá bem, se tivessem falado desde o início, as coisas tinham chegado a este ponto? Como é que vocês acham que este assunto ficaria resolvido? E ao adotar este papel mediador e compreensivo, expondo detalhadamente os propósitos/consequências de cada ação, consigo ver o reconhecimento das crianças relativamente às suas atitudes, bem como favoreço as diversas competências pessoais e sociais, nomeadamente ao nível cognitivo e comportamental, permitindo a estes indivíduos tornarem-se seres competentes, capazes de agir em conformidade com a realidade e com os vários desafios que enfrentam(rão) ao longo da vida.

Semana de 27 a 30 de abril

Acerca desta semana, abordarei o tema: *A gestão/organização de uma sala de atividades* no âmbito da educação pré-escolar. Isto porque durante esta semana, houve um dia em que a organização do espaço se processou de forma um pouco diferente do habitual. Ou seja, a sala foi disposta de modo a que todas as salas de JI pudessem estar presentes no visionamento de um vídeo relativo ao projeto em estudo: “Como se forma uma banda e o que é preciso para organizar um concerto?”. Assim sendo, vários materiais e objetos foram desviados e organizados de forma a que a sala ficasse ampla para que todas as crianças sentadas no chão conseguissem ver a tela colocada na parede onde iria passar o vídeo. (Torna-se necessário referir que esta disposição dificultou o acesso a diversas áreas de atividades dentro da sala.) No entanto, em conversa com a educadora ficou combinado manter esta mesma disposição da sala o resto do dia, pois era importante ainda analisar outros vídeos relacionados com o tema do projeto. Contudo, é essencial pensar no seguinte: Será possível manter a atenção de um grupo de crianças mantendo uma disposição da sala diferente da habitual? (exemplo: crianças sentadas durante um grande espaço de tempo no mesmo local); Que estratégias optar quando a sala está disposta de maneira diferente em que as crianças são “privadas” de permanecer em algumas áreas? Na verdade, será a gestão do espaço um fator influenciador no favorável ambiente educativo das crianças? Porquê?

Pois bem, a minha opinião (e partindo muito dos princípios que a educadora me transmite) é sempre importante ter “uma estratégia na manga”. Algo deve permanecer sempre na nossa cabeça para qualquer eventualidade ou falha. Isto é um aspeto que considero crucial ter em conta e com o qual tenho prestado sempre e sempre mais atenção (ainda para mais quando a gestão da sala se processa de forma diferente). Neste caso específico de organização da sala, a educadora alertou-me logo para a possibilidade das crianças se mostrarem cansadas e aborrecidas pela constante disposição que apresentávamos, sem que lhes permitíssemos o acesso às diferentes áreas que elas tanto estão habituadas em usufruir. Isto realmente aconteceu a um determinado momento, sendo assim importante possibilitar às crianças algum tempo (mesmo sendo pouco) para poderem planear e organizar o dia à sua maneira e vontade. (fazendo isto parte de um tópico que chamamos “necessidades das crianças”).

É, ainda, fundamental mencionar a importância da flexibilidade na organização dos espaços educativos, e caso só acontece dadas as circunstâncias e experiências que vão acontecendo no ambiente envolvente. Mas terá então esta (re)organização algum impacto ao nível educativo? Segundo as OCEPE (2009), “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender”. Como tal, “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 planear e fundamentar as razões dessa organização”. (ME, 2009, p.37)

Semana de 4 a 8 de maio

Segundo Silva (2009), “A criança no pré-escolar encontra-se numa fase particular do seu desenvolvimento, da qual a autonomia é parte integrante.” (p.7) Como tal, um dos objetivos da educação nesta etapa passa por “proporcionar a cada criança a oportunidade de desenvolver a sua autonomia, socialização e desenvolvimento intelectual.” (Ministério da Educação de Portugal , p.82)

Durante a semana, esta finalidade foi posta em evidência: tal aconteceu no momento da avaliação do dia, enquanto todo o grupo arrumava o material da sala para a respetiva reunião, e uma das crianças afirma: “Ana (educadora), podes ir tomar um cafézinho com a Cristina e com a Susana (auxiliar), que nós tratamos de tudo. Aqui o paizinho (a referir-se a ele próprio) orienta as coisas.”. A educadora disposta a analisar o que surgia daquele acontecimento, aceitou o desafio, dando, igualmente, oportunidade às crianças para que estas preparassem a sala e tentassem fazer a reunião sozinhas. Tal facto relacionou-se com o que é esperado pelos educadores: “[cabe] ao educador desenvolver práticas pedagógicas que promovam essa autonomia, nomeadamente ajudando a criança a aprender a aprender e a ter espaços e momentos onde pode tomar decisões, onde pode fazer escolhas, onde pode começar a assumir as suas responsabilidades pessoais e no grupo a que pertence.”(Soeiro, D., 2014, p.19). Posto isto, nós (adultos da sala) colocamo-nos de parte, apenas a observar. Deste modo, foi

assim possível analisar a grande autonomia demonstrada pelas crianças em todo o momento e nas dadas circunstâncias, tanto na organização como na orientação do grupo, incluindo uma certa responsabilidade no cumprimento das regras. Esta dada situação, para além de nos (adultos da sala) deixar perplexas e orgulhosas pelo grupo de crianças que se encontravam connosco, a mim possibilitou-me ter uma visão clara do esforço e interesse das crianças, fazendo-me concluir algo de muito enriquecedor: uma plena aprendizagem. Aprendizagem esta conquistada ao longo dos tempos pela grande dedicação e trabalho dos principais responsáveis de educação, neste caso a educadora. Concluindo, depois do que observei, percebi que aquele momento era reflexo de um excelente trabalho ao nível da educação, “ao ser-lhes proporcionado o espaço necessário para participarem na organização da vida escolar, [sendo] promovido um “sistema de treino democrático” (Niza, citado por Soeiro, 2014), tornando-se, mais tarde, um grupo de crianças autores e atores da sua própria aprendizagem e desenvolvimento.

Semana de 11 a 15 de maio

Chegando ao fim da semana, acho importante focar-me num aspeto que considero fulcral no seio do campo da educação – a equipa educativa. Acho que não podia deixar passar mais uma reflexão sem referir o agradável e positivo clima vivido dentro da sala de atividades onde me encontro bem como fora dela, com os restantes intervenientes educacionais (educadoras, restantes estagiárias e auxiliares).

Depois destas semanas de aprendizagem ao longo do estágio, tenho a sorte de garantir que este ambiente é crucial e muito favorável, não só para nós aprendizes, como para as crianças, como para a organização do respetivo sistema escolar. Segundo Perrenoud (citado por Gonçalves, 2012) a equipa educativa é vista como “um grupo reunido em torno de um projeto comum.”

Apercebo-me que a troca de ideias/opiniões, trabalhos e projetos entre crianças, educadores, pais e restantes intervenientes educativos se torna cada vez mais uma forma de comunicação essencial no que diz respeito à melhoria da educação das crianças. É através desta partilha que se consegue analisar determinados processos, avaliar alguns trabalhos e até tentar melhorar aspetos que podem ser alterados. É através do *saber relacional* defendido por Feldman (citado por Gonçalves, 2012) que “o conhecimento e

compreensão de determinada situação educativa é compartilhada em equipa e levada, novamente, para a sala onde serão experimentadas novas ideias na tentativa de melhorar a situação inicial.” Considero mesmo uma mais valia poder beneficiar desta experiência, pois vejo como um agradável clima no espaço de trabalho pode favorecer a relação e a confiança estabelecida com os vários agentes, tal como será um contributo para o decorrer da nossa prática profissional, visto que “ninguém ensina sozinho.” (Platone & Hardy, citado por Gonçalves, 2012

Semana de 18 a 22 de maio

Esta semana de estágio fez-me refletir acerca do assunto - *diferenciação pedagógica*, fazendo-me compreender mais especificamente o que é a profissão de educadora de infância.

Segundo Santana (2000), “todos os alunos são diferentes, ou seja, [todos] têm relações diferentes com o saber, interesses diversos, estratégias e ritmos próprios de aprendizagem.” (p.30). Durante a minha prática educativa pude comprovar as dificuldades existentes em atuar de modo idêntico com cada criança tendo, neste sentido, como principal preocupação refletir sobre determinado aspeto.

Enquanto estagiária deparo-me com uma vasta diversidade social que me vai alertando para a necessidade de adequar a minha ação pedagógica segundo cada criança, encarando-a como um ser único. Além do mais, este aspeto deverá ser tido em conta quando se trata das diferentes idades entre as crianças que constitui o grupo de trabalho.

Neste contexto, e embora tenha vindo a deparar-me que dentro deste grupo – heterogéneo - a maioria das crianças revela as suas capacidades perante a faixa etária, fui tendo, várias vezes, a grande preocupação em desenvolver as minhas atitudes com cada uma das crianças. Em situações de atividades em grupo, a minha responsabilidade seria adaptar a mesma a todas as crianças, já que o grupo é constituído por crianças com idades tão díspares. Não é de todo uma tarefa fácil visto que, é de grande importância as necessidades de cada uma e o seu nível de aprendizagem e desenvolvimento, pensando, acima de tudo, no seu bem estar. O mesmo acontece em atividades individuais, visto

que, o cuidado a ter em conta será o de acompanhar individualmente cada criança na sua tarefa de aprendizagem, de modo a que todas consigam alcançar o objetivo final.

Termino esta reflexão assumindo as minhas responsabilidades que tenho vindo adquirir ao longo do estágio enquanto futura educadora de infância. Refiro também que esta problemática desenvolveu em mim a capacidade de adaptação perante cada situação e a cada criança no contexto escolar e de aprendizagem. Além delas, cada educador está em constante aprendizagem e, por isso, com elas constrói a sua prática educativa.

Semana de 25 a 29 de maio

Esta semana foi a última semana de um grande percurso enquanto estagiária do jardim-de-infância. Inicialmente, senti uma grande dificuldade na minha adaptação neste novo grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. No entanto, comecei este estágio com espírito de iniciativa e com bastante vontade de tornar o meu percurso académico mais enriquecedor.

Durante estes últimos três meses tive a oportunidade de colocar em prática todas as minhas aprendizagens desenvolvidas ao longo da licenciatura e, posteriormente, do mestrado, tendo sido, com este grupo de crianças que notei uma grande melhoria nas minhas práticas educativas, já que as mesmas eram bastante proativas e colaboradoras.

Reconheço, também, que a educadora foi uma grande ajuda neste meu percurso e que com a sua colaboração sobre a minha ação no jardim-de-infância acabou por ser bastante eficaz e eficiente. Porém, é de referir que houve algumas dificuldades sentidas durante o estágio mas que facilmente foram ultrapassadas.

O trabalho desenvolvido com as crianças foi bastante importante para o meu trajeto profissional, pois com elas desenvolvi as competências necessárias existentes no que é ser educadora de infância. Para além disso, constatei que houve uma grande evolução no desenvolvimento das capacidades de aprendizagem das crianças através do meu trabalho e dedicação com as mesmas, acabando por ter criado uma grande interação/relação com elas no que respeita ao educador/educando.

Esta última semana, tornou-se numa semana de grandes emoções, já que seria a última de todas aquelas que me fizeram crescer enquanto futura profissional.

AValiação DO AMBIENTE EDUCATIVO

Para proceder à avaliação do ambiente educativo, considerei alguns aspetos da grelha de observação “ Fatores contextuais que influenciam o bem-estar e o envolvimento da criança”, adaptado de Laevers, 2005. Esta grelha encontra-se, em anexo (Anexo C). Esta possibilitou-me mostrar a proposta de avaliação relativamente a este âmbito.

Quanto à qualidade da oferta, ao nível das infraestruturas, e embora se tratando de um edifício antigo, observa-se um espaço bem organizado e bem pensado, de modo a corresponder aos interesses e necessidades das crianças. Posso só referir em relação a este ponto, a dimensão das salas de atividade, considerando serem pequenas para as dimensões organizacionais que dispõem.

No entanto, nota-se, para além de um espaço bem organizado, a perfeita disposição dos materiais, permitindo estar ao alcance das crianças, bem como a existência de enorme diversidade que promovem oportunidades de exploração e aprendizagem.

Relativamente ao tópico – espaço para a iniciativa: liberdade e participação – posso aferir que este é um ponto chave perante tudo aquilo que observei ao longo a minha intervenção, pois verifiquei a posição de cada criança como um ser ativo, participando constantemente em diferentes propostas e atividades. Ao nível de regras e limites, estes são explicados à criança tendo em consideração o seu nível de compreensão.

No que diz respeito ao estilo do adulto: empatia, posso assegurar que a relação estabelecida entre educadora e crianças foi extremamente positiva, possibilitando-lhes um elevado grau de confiança que lhes permite enfrentar os diversos desafios. Em vários momentos ao longo do dia, foi perceptível o entusiasmo por parte da educadora na oferta de intervenções educativas e estimulantes, criando novas oportunidades de aprendizagem. Para além disto e muito mais, a educadora mostrou-se sempre muito presente e atenta a todo o ambiente envolvente, apoiando cada criança mas dando,

igualmente, espaço para que cada uma delas fosse capaz de fazer as coisas por ela, desenvolvendo um grau de autonomia cada vez maior.

O clima do grupo foi bastante positivo. Reparou-se na grande empatia criada com as crianças da sala, com a educadora, como já tinha referido acima, com a assistente operacional, bem como com toda a restante equipa educativa da Instituição. As interações foram imensas e de partes para partes, dando origem a uma ligação segura e confiante. Notava-se a grande harmonia dentro da sala e a satisfação das crianças por estarem ali.

Por último, em relação ao tópico organização: eficácia, constatou-se que a organização da sala no seu geral estava sempre muito bem conseguida (ao nível dos tempos, materiais, atividades, etc.). Todos os momentos do dia eram sucessivos, sem momentos “mortos”, propondo-se algum adulto a intervir sempre que necessário, salvaguardando o bem estar das criança. É muito importante e isso foi visível, a comunicação e a troca de experiências entre os vários intervenientes de ação educativa, nomeadamente em situações de formação.

AVALIAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

Nas doze semanas de intervenção na sala de jardim de infância onde estagiei, escolhi três momentos diferentes e avaliei duas crianças, ao nível do seu bem estar e envolvimento nos respetivos momentos, durante dois minutos cada observação. Para o efeito, utilizei as grelhas de envolvimento e bem estar de Laevers. Ao longo da observação, registei alguns dados e tirei algumas conclusões: notam-se algumas diferenças das duas crianças nos dois níveis avaliados, tratando-se de crianças com características muito diferentes em determinados aspetos. Ressalvar, contudo, o facto de serem crianças com diferentes idades.

Relativamente à criança V. (5 anos), esta é uma criança muito determinada, mostrando um enorme potencial ao nível das suas várias capacidades. No entanto, notei que a criança encontra-se muito focada, especialmente nas atividades que lhe agradam. É, ainda, de referir um aspeto que eu considere importante ter em conta, o caso desta criança brincar muito sozinha, não sobressaindo muito no que toca a relações sociais.

Já a criança F. (3 anos), demonstra características muito semelhantes às da V., demonstrando também um enorme potencial (sendo mesmo admirável perante a idade). No entanto, aplica a sua forma de agir (determinada, autónoma e audaz) em todas as suas ações do quotidiano, de uma forma muito natural e alegre.

Apesar de tudo, considero que não foi possível notar grandes diferenças/mudanças ao nível das avaliações que fiz, pois, tal como já referi, as duas crianças demonstram ter uma personalidade muito vincada.

Ainda assim, escolhi uma destas crianças, a V. para elaborar um portefólio individual de trabalhos.

SICs Formulário A

Grupo: JI	Número de adultos presentes: 2 adultos	Data: 17-03-2015	Horas: 13h56		
Nome da criança	Observação – atividade livre (desenho)	Bem Estar/ Envolvimento	Nome da criança	Observação - atividade livre (ouvir uma história)	Bem Estar/ Envolvimento
V.	Criança marca no mapa de atividades o que vai fazer. Pega no caderno e nas canetas e começa a fazer um desenho. Concentrado começa a desenhar e a pintar. Olha por vezes mas rapidamente se volta a concentrar e a desenhar. Canta. Volta a desenhar. Pára e observa.	BE: EN:	F.	Criança olha muito atenta. Sorri. Olha para as outras crianças. tenta imitar a lengalenga dita pela educadora. Olha para a educadora e sorri. Observa muito atentamente.	BE: 4 - Alto EN: 4- Alto

SICs Formulário A

Grupo: JI	Número de adultos presentes: 4 adultos	Data: 13-04-2015	Horas: 10h40		
Nome da criança	Observação - Recreio	Bem Estar/ Envolvimento	Nome da criança	Observação - Recreio	Bem Estar/ Envolvimento
V.	Criança observa muito atentamente as outras crianças a brincarem. Olha fixamente num só ponto. Fala. E ao avistar-me aproxima-se.	BE: EN:	F.	Criança corre com outras crianças. Brinca muito contente. Canta enquanto corre. Pára e fala com as outras crianças. corre novamente e chega a um poste e baloiça a cantarolar.	BE: 4- Alto EN: 4- Alto

SICs Formulário A

Grupo: JI	Número de adultos presentes: 3 adultos	Data: 21-05-2015	Horas: 14h40		
Nome da criança	Observação – atividade orientada (exploração de ritmos)	Bem Estar/ Envolvimento	Nome da criança	Observação – atividade orientada (exploração de ritmos)	Bem Estar/ Envolvimento
V.	Criança agarra no instrumento e toca. Observa-o. Enquanto se explica o que é necessário fazer, criança olha em volta, notando-se alguma dificuldade de concentração.	BE: EN:	F.	Criança agarra o instrumento e toca. Não pára. Olha para ele a observá-lo e volta a tocar. Não liga ao que está à sua volta. Está focada na sua observação.	BE: EN:

SECÇÃO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao fim de mais uma etapa académica, o fim de mais uma estágio profissional, torna-se importante refletir sobre determinados aspetos da minha ação nomeadamente, os pontos fortes e fracos: dificuldades encontradas e as aprendizagens adquiridas. Como tal, neste ponto, irei proceder à explanação de uma reflexão crítica referente a todo o processo de ação interventiva no contexto de pré-escolar.

Como modo introdutório, considero importante revelar que o meu grande desejo e maior ambição sempre foi a de trabalhar na área da educação com os mais novos. Sentir que a prática educativa e as bases pedagógicas de cada educador são o início da caminhada para a vida na formação de cada indivíduo, preparando-o nas diversas áreas para o futuro e saber que trabalho agora nessa formação pessoal é para mim algo bastante meritório e satisfatório.

No que concerne à análise dos pontos fortes e fracos, às potencialidades e dificuldades encontradas ao longo do processo de intervenção, constatei que é essencialmente através da prática educativa que se consegue aprender mais ao nível de como adequar uma boa prática pedagógica, sendo igualmente através desta que se consolidam aspetos que devem ser melhorados ou se adquirem estratégias só consolidadas quando postas em prática. O contacto com a realidade educativa é pois um fator de extrema importância, ficando o conhecimento teórico bastante aquém da experiência enriquecedora sobre certos aspetos e conhecimentos que esse contacto permite.

Voltando ao tema das dificuldades encontradas, julgo premente referir que inicialmente me senti um pouco nervosa: a falta de prática e acima de tudo, receio de falhar, retraía a minha intervenção. No entanto, rapidamente pretendi mudar de comportamento e passados os primeiros dias, tornei-me mais ativa, participativa e dinâmica nas ações a realizar.

Numa perspectiva global e conclusiva, considero ter melhorado todas as minhas dificuldades encontradas na confrontação com a prática. É claro importante referir, que não o tinha conseguido sem o apoio dado pela educadora e sua observação feita a vários factos. Não descurando, contudo, uma disciplina a que me auto-impus, consistindo na

reflexão e análise das minhas lacunas diárias, de forma a corrigir a minha prática e melhorá-la.

Esta experiência esclareceu-me dúvidas mas melhor que isso, criou-me mais algumas. Dúvidas que me despertam a vontade de esclarecer no futuro, via profissional. A virtuosidade desta experiência destaca-se portanto no facto de ter sido uma amostra do que poderei encontrar um dia e, portanto, uma pequena grande preparação para tal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Consultado em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/1/Paradigma%20Qualitativo%20e%20Pr%C3%A1ticas%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Educacional.pdf>
- Barreiros, M. (2014). Viseu. Consultado em: <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/2037/1/Tese%20F%C3%A1tima%20OBarreiros.pdf>
- Belarmina, F. (2004). A investigação-acção enquanto possibilidade e prática de mudança. In L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (Eds.), *Investigação em Educação: Abordagens conceptuais e práticas* (pp. 107-119). Porto: Porto Editora.
- Biklen, S. & Bogdan, R. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M.J., Vieira, C., Uva, M. & Tavares, T. C. (2009). *Género, cidadania e intervenção educativa: organização do grupo. O papel do/a educador/a: Exemplos de actividades*. Consultado em: http://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2014/01/pre_cap2_3.pdf
- Carvalho, S. (2008) *A Participação dos Pais no Jardim-de-infância*. (Dissertação de mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto).
- Centro Social de Azurva. (s.d.). Heterogeneidade no pré-escolar: que mais valias?. *Centro Social de Azurva*. Consultado em: <http://www.centrosocialazurva.org/newstext.php?id=228>
- Dessen, M. & Polonia, A. (2007) A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32.
- Folque, M.A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (5ªserie)

- Folque, M. (2012). *O APRENDER A APRENDER NO PRÉ-ESCOLAR: O MODELO PEDAGÓGICO DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, A. (2012). *O trabalho em equipa: reflexão pedagógica nos momentos de trabalho em equipa* (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal). Consultada em:
<http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/4417/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio%20-%20Ana%20Teresa%20Gon%C3%A7alves.pdf>
- Hohmann, M., Weikart, D. (1997) *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Jesus, C. (2012). *Gestão de conflitos na escola*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Beja, Beja). Consultada em:
<http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3937/1/FINAL%20-%20Projeto%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Lage, J. (2010). *Educador/Professor: Do Pensamento à Acção*. (Tese de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real). Consulta em
<http://tinyurl.com/pt6p3v7>
- Loureiro, J.P.S. (2013). *Papel do Educador e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico*. (Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação de Santarém, Santarém).
- Matos, S. (2014). *A gestão e o controlo do grupo de crianças*. (Relatório de estágio, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em:
<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4106/1/A%20gest%C3%A3o%20e%20o%20controlo%20do%20grupo%20de%20crian%C3%A7as.pdf>
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME
- Ministério da Educação de Portugal. *Sistema Educativo Nacional de Portugal: Educação Pré-escolar*. Consultado em:
<http://www.oei.es/quipu/portugal/preescolar.pdf>
- Niza, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho. *Escola Moderna*, 1 (3), 27-30.

- Niza, S. (2013). O Modelo curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In: Oliveira-Formosinho, J. (Ed.), *Modelos Curricular para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (141-160). Porto: Porto Editora.
- Salgueiro, M. C. (2012). *A importância dos órgãos de gestão intermédia no sistema educativo*. (Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Braga). Consultada em <http://tinyurl.com/n9pep59>
- Santana, I. (2000). *Práticas Pedagógicas Diferenciadas: Movimento da Escola Moderna*. Consultado em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_08/2000_em08_isantana_praticaspedagdiferenciadas_pg30.pdf
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@1*, 2, 46-64.
- Silva, M. (2009). *Comportamentos de Autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória*. Dissertação de mestrado. Faculdade de psicologia e de ciências da educação: Lisboa. Consultada em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2143/1/22269_ulfp034848_tm.pdf
- Soeiro, D. (2014). *Como é que no Movimento da Escola Moderna é promovida a autonomia das crianças?* Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa: Lisboa. Consultado em: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3920/1/Como%20C3%A9%20que%20no%20movimento%20da%20escola%20moderna%20C3%A9%20promovida%20a%20autonomia%20das%20crian%20C3%A7as.pdf>
- Teixeira, A., Jorge, R., Guardiano, M., Viana, V. & Guimarães, J. (2011). Neurodesenvolvimento em idade pré-escolar: a integração em agrupamento vertical. In Sociedade Portuguesa de Pediatria (Ed.), *Acta Pediátrica Portuguesa* (pp. 57-60). Porto: Sociedade Portuguesa de Pediatria. Consultado em: <http://actapediatrica.spp.pt/article/viewFile/4165/3101>
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo». Porto: Edições Afrontamento.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXOS

ANEXO A. SALA DE ATIVIDADES

Área da biblioteca



Área do faz de conta



Área da matemática



Área das construções



Área da pintura



Área das ciências



Área dos jogos



Área do computador



ANEXO B. ALGUMAS ATIVIDADES

Construção de elefante em 3D para o projeto “Como comem, bebem e respiram os elefantes?”



Comunicação da história “O menino e a menina”

