



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A organização do ambiente educativo como mediador
das experiências de aprendizagem das crianças**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

TÂNIA ALEXANDRA DA SILVA EVA RIBEIRO

JULHO de 2014



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A organização do ambiente educativo como mediador
das experiências de aprendizagem das crianças**

**Relatório Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Sob orientação da Professora Manuela Rosa

TÂNIA ALEXANDRA DA SILVA EVA RIBEIRO

JULHO de 2014

AGRADECIMENTOS

É com satisfação que expresso aqui o meu profundo agradecimento a todos aqueles que me ajudaram e apoiaram a chegar até aqui...

Às educadoras cooperantes, pela oportunidade de seguir de perto a sua prática profissional, pela partilha, cooperação e conversas que me ajudaram a crescer.

Às auxiliares de sala, e restantes elementos das Instituições cooperantes pela forma como me receberam, e saberes que comigo partilharam.

Às crianças da creche e do Jardim de Infância, que permitiram que com elas aprendesse, pelo seu afeto, amizade, partilha e por me fazerem acreditar cada vez mais nesta profissão.

Ao Gonçalo, com quem desabafei nos momentos mais difíceis e que sempre me encorajou e transmitiu força para continuar.

À Joana, pela troca de experiências, entreadajuda, e por tudo o que partilhámos juntas na mesma Instituição.

A todos os professores da Escola Superior de Educação, por me terem transmitido os conhecimentos teóricos que sustentaram as minhas práticas.

Em especial à professora Manuela Rosa, pelo privilégio da sua orientação em ambos os contextos em que desenvolvi a minha prática. Pelas suas palavras de encorajamento, simpatia, e confiança no meu trabalho.

Às pessoas do meu local de trabalho, em especial, à minha chefe pela sua compreensão e aceitação de algumas trocas de horários que permitiram realizar o curso durante os 4 anos, continuando a trabalhar.

À família e amigos, que direta ou indiretamente contribuíram para o alcançar dos meus objetivos.

RESUMO

Este relatório tem como objetivo ilustrar, analisar, fundamentar e avaliar a Prática Profissional Supervisionada durante dois períodos de tempo distintos, 4 semanas, em contexto de creche e posteriormente, 15 semanas em contexto de Jardim de Infância. Em primeira instância através da observação participante e análise dos Projetos Educativos das Instituições e Projetos Pedagógicos de sala procedi à caracterização dos contextos socioeducativos para poder adequar a minha ação dando resposta aos interesses e necessidades dos grupos de crianças.

Com base nessa caracterização e nos princípios subjacentes à minha identidade profissional foram delineadas as intenções gerais para a ação. Neste relatório são também apresentados alguns dos aspetos mais significativos de como foram concretizadas na ação as minhas intenções pedagógicas, relativamente ao grupo de crianças, às famílias e equipas educativas.

No decorrer da Prática Profissional Supervisionada foi identificada a problemática mais significativa, *a organização do ambiente educativo como mediador das aprendizagens das crianças*, a qual dá nome a este relatório. Para lhe dar resposta direciono o “olhar” recorrendo a referências bibliográficas e evidências do trabalho desenvolvido. Este relatório resulta de um processo de reflexão contínuo sobre a minha intervenção e termina com a perspetiva crítica sobre a construção da minha identidade profissional, enquanto futura educadora.

Palavras-chave: aprendizagem, ambiente educativo, organização do espaço

ABSTRACT

This report aims to illustrate, analyze, justify and evaluate the Supervised Professional Practice during two different periods: the first, during four weeks, in a nursery, and the latter, during fifteen weeks, in a kindergarten.

First, through participating observation and by analyzing the Institutions' Educational Projects and the room's Pedagogical Projects, I proceeded to characterizing the social and educational contexts so that I could adequate my action to the interests and needs of the groups of children.

Based on such characterization and on the principles underlying my professional identity, the general intentions were outlined towards the action. In this report, I also present some of the most significant aspects on how my pedagogical intentions were materialized through the action, in what regards to the group of children, to their families and educational teams.

During the Supervised Professional Practice, it was identified the most significant problem, *the organization of the educational environment as a mediator of children's learning*, which names this report. In order to respond to this problem, I direct my look recurring to bibliographical references and evidence of the developed work. This report results of a continuous reflection process about my intervention and ends with a critic perspective on the building of my professional identity as a future educator.

Keywords: learning, educational environment, spatial organization

ÍNDICE GERAL

1. CARATERIZAÇÃO REFLEXIVA DOS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS	3
1.1. Meio onde estão inseridas as Instituições	3
1.2. As Instituições	4
1.3. Os princípios orientadores, as intenções e as finalidades educativas	5
1.4. Equipas educativas	6
1.5. Famílias das crianças	7
1.6. Grupo de crianças	9
1.7. Organização do espaço e materiais.....	11
2. INTENÇÕES PARA A AÇÃO	15
2.1. Fundamentação das intenções para a ação pedagógica	15
2.2. Identificação das intenções para a ação pedagógica.....	18
3. REFLETIR A INTERVENÇÃO	20
3.1 Trabalho com o grupo de crianças.....	20
3.2 Trabalho de equipa	27
3.3 Envolvimento das famílias	28
4. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA	31
4.1 Ambiente educativo.....	33
4.2 Organização do espaço no MEM.....	36
4.3 Plano de ação concebido na intervenção em JI	37
4.4 Dos materiais, às suas evidências na aprendizagem.....	38
4.5 A sala de atividades na ótica das crianças	41
4.6 A sala de atividades na ótica das famílias	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51
ANEXOS	55

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Esquematização da caracterização dos contextos socioeducativos.....	4
Quadro 2: Distribuição do grupo de crianças por idade e gênero (à data de 10 de fev. de 2014).....	10

ÍNDICE DE FÍGURAS

Fig. 1 - Pintura da bata da Tânia.....	21
Fig. 2 - Exposição de trabalho	22
Fig. 3 - Autorretrato de uma criança, baseado na obra de Giuseppe Arcimbolbo.....	25
Fig. 4 - Atividade- "Dez numa cama"	26

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXOS	55
Anexo I - Gráficos	56
Gráfico 1. Habilitações Literárias dos pais (creche).....	56
Gráfico 2. Agregado familiar das crianças	56
Gráfico 3. Habilitações Literárias dos pais (JI)	56
Gráfico 4. Situação profissional dos pais e das mães	57
Anexos II - Plantas	58
Planta 1. Sala de atividades da creche	58
Planta 2. Sala de atividades de Jardim de Infância.....	59
Anexo III - Quadros.....	60
Quadro 1. Objetivos curriculares, materiais existentes e experiências possíveis das áreas da sala de creche.....	60
Quadro 2. Objetivos curriculares, materiais existentes e potencialidades das áreas da sala de Jardim de Infância	62
Quadro 3. Instrumentos de regulação do grupo.....	65
Quadro 4. Organização do tempo na sala de creche.....	68
Quadro 5. Organização do tempo na sala de Jardim de Infância	69
Quadro 6: Agenda semanal da sala.....	69
Anexo IV - Fotografias.....	70
Figura A: Diferentes atividades realizadas para a construção do placar das famílias	70
Figura B. Gráfico construído pelas crianças.....	71
Figura C. Novos materiais acrescentados à sala.....	71
Anexo V - Entrevista às crianças.....	73

LISTA DE ABREVIATURAS

PPS	Prática Profissional Supervisionada
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
PE	Projeto Educativo
SPI	Setor da Primeira Infância
PP	Projeto Pedagógico
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

INTRODUÇÃO

O relatório que a seguir se apresenta evidencia o percurso realizado ao longo da minha Prática Profissional Supervisionada (PPS) em contexto de creche e de Jardim de Infância, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Com base no diagnóstico, identificação de potencialidades presentes no ambiente educativo e identificadas as características dos grupos de crianças delineei as minhas intencionalidades pedagógicas e propostas educativas, através de um processo contínuo: *planear - agir - avaliar*. Desta forma tornam-se claros os objetivos deste relatório: a) Caracterizar os contextos socioeducativos e identificar as intencionalidades pedagógicas. b) refletir a intervenção pedagógica nos dois contextos socioeducativos. c) avaliar o processo realizado, e apresentar uma reflexão sobre a construção da minha identidade profissional.

Dada a importância de que se reveste a organização do ambiente educativo na educação de infância, será que essa organização influencia as experiências de aprendizagem das crianças? É deste aspeto que este relatório e sobre esta questão, ponto de partida que também se irá tratar.

“A Prática Profissional Supervisionada decorre num espaço pedagógico que pressupõe o respeito pelos princípios éticos e deontológicos que regem a profissão docente” (Regulamento da PPS, 2013/14, p. 5). No que diz respeito às instituições cooperantes os seus nomes nunca são referidos. Da mesma forma, também será salvaguardada a privacidade de todos os intervenientes (educadora, auxiliar, famílias e crianças), sendo que o nome das crianças nunca será referido, sendo este substituído pelas suas iniciais de nome e apelido. As fotografias apresentadas foram tiradas com o consentimento das crianças, educadora cooperante e respetiva autorização das famílias para a sua divulgação. De qualquer forma, tive a preocupação de colocar fotografias ocultando as caras das crianças, de modo a respeitar a privacidade de todas e garantir o sigilo profissional. Os resultados finais da PPS foram divulgados às equipas educativas dos dois contextos.

O trabalho nestas páginas desenvolvido encontra-se estruturado em quatro capítulos:

No primeiro, *caraterização reflexiva do contexto socioeducativo* é feita a caraterização do meio, das Instituições, da equipa educativa, das crianças e suas famílias. E através da consulta dos documentos reguladores da ação das educadoras cooperantes (Projeto Pedagógico de sala) faço uma reflexão sobre os princípios orientadores, intenções e finalidades educativas. Segue-se também nesta secção, a organização dos espaços e materiais e a organização do tempo nas salas de atividades.

No capítulo que se segue, *intenções para a ação*, fundamento e identifico as minhas intenções para a ação com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa, tendo por base a caraterização realizada no capítulo anterior.

No terceiro capítulo, *refletir a intervenção*, é feita uma análise crítica ao trabalho realizado no decorrer de toda a intervenção em creche e em Jardim de Infância.

No capítulo, *identificação da problemática*, começo por apresentar as razões que me levaram à escolha da problemática em estudo, em seguida identifico a metodologia utilizada referindo as técnicas e instrumentos de recolha de dados e o plano de ação concebido na intervenção considerando a escuta das vozes das crianças como forma de dar resposta à problemática em estudo - A organização do ambiente educativo como mediador das experiências de aprendizagem das crianças.

Por fim, nas *considerações finais* caraterizo o impacto da minha intervenção, junto das crianças, famílias e equipa educativa e apresento uma reflexão sobre a construção da minha identidade profissional.

1. CARATERIZAÇÃO REFLEXIVA DOS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS

Neste primeiro capítulo apresentarei os contextos socioeducativos, através da caracterização das Instituições, equipas educativas, famílias e grupo de crianças onde realizei a minha Prática Profissional Supervisionada em contexto de creche e de Jardim de Infância. Esta caracterização é importante para que se compreenda melhor cada criança possibilitando a adequação da nossa ação.

Como refere Silva (2005, p.4) “as Instituições, os grupos e as pessoas têm diferenças que são, em parte, determinadas pelo espaço em que se inserem e por uma história própria, marcada por um passado que influencia a situação presente. É esta singularidade que se torna necessário compreender para tomar as decisões mais adequadas para a poder transformar”.

1.1. Meio onde estão inseridas as Instituições

A Prática Profissional em contexto de creche realizou-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) com valência de creche e Jardim de Infância, tutelada pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e pelo Ministério da Educação, localizada no concelho de Cascais. Segundo os dados do Projeto Educativo (PE) este é um concelho que na última década registou um grande crescimento populacional, pelo que se regista neste concelho um grande número de crianças e adolescentes.

Relativamente à PPS em jardim-de-infância, esta foi realizada também numa IPSS, num Bairro do concelho de Lisboa. Segundo o Projeto Educativo (PE), a população residente no Bairro é de cerca de 7500 pessoas, a distribuição etária é equilibrada, predominando a população em idade ativa e muitos jovens. Esta é uma zona caracterizada por prédios plurifamiliares, sendo “constituído, maioritariamente, por habitação social e por construções de cooperativas de construção económica” (PE, 2012, p.7). No que diz respeito à atividade económica, caracteriza-se pela existência de pequeno comércio local, pequenas empresas de serviços e armazéns. No que concerne às respostas educativas, este bairro possui apenas uma escola de 1º ciclo e ATL e uma

escola de 2º e 3 ciclo.

1.2. As Instituições

Cada Instituição tem a sua história, dimensão organizacional e jurídica, os seus recursos físicos, materiais e humanos que permitem dar resposta às necessidades e características das “suas crianças”. (Esquemática da caracterização dos contextos, apresentada abaixo - Quadro 1)

O estabelecimento onde decorreu a minha ação em contexto de creche desenvolve a sua ação em associação com outra Instituição. A creche integra o Setor da Primeira Infância (SPI), um dos quatro setores operacionais da organização, o qual dá resposta, em espaços físicos diferentes. A nível organizacional o Conselho Técnico Pedagógico assegura a gestão global das atividades, para ambas as instituições, em articulação com os Órgãos Sociais, garantindo a unidade dos princípios e a mesma orientação técnico-pedagógica para as duas instituições (Regulamento Interno, s.d, p.13).

Quadro 1: Esquemática da caracterização dos contextos socioeducativos

	Creche	Jardim de Infância
História	- Fundada em 1991 - Iniciou a sua atividade em 1994	- Fundada em 1998, por iniciativa de moradores, comerciantes, empresários e outras organizações locais, como cooperativas - Desde 2003, assume a responsabilidade pela gestão do equipamento da Creche e Jardim de Infância do Bairro
Dimensão jurídica	-Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) -Tutelada pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e pelo Ministério da Educação.	- Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e reconhecida como Pessoa Coletiva de Utilidade Pública
Dimensão organizacional	1 Conselho Técnico Pedagógico (gestão de ambas as Instituições) Cada Instituição tem 2 Coordenadoras Pedagógicas (1 da creche e 1 de JI)	Direção composta pela diretora e Assistente Social Coordenação pedagógica: (1 coordenadora da creche e 1 coordenadora do pré-escolar)

Fonte: Elaboração própria de acordo com os dados dos documentos das Instituições: Projetos Pedagógicos de sala e Projetos Educativos.

O contexto educativo de JI tem uma forte intervenção junto da população, tendo como objetivo promover a participação social e a cidadania ativa. Saliento que ambas as Instituições pretendem dar centralidade à criança e às famílias envolvendo-os no processo educativo, desenvolvendo o sentido de participação democrática.

1.3. Os princípios orientadores, as intenções e as finalidades educativas

A educadora da creche no seu projeto pedagógico (PP) define como princípios educativos a cooperação, a participação, a livre escolha, a autonomia, e a responsabilidade com o intuito de educar para a cidadania. Estes princípios são definidos em estreita relação com os princípios defendidos pela Instituição. Em conversa informal com a educadora e a partir do seu PP refere que a sua ação não se baseia numa única teoria, mas sim que tenta tirar partido de diferentes modelos pedagógicos articulando-os de forma adequada às características do grupo. No entanto, menciona no PP que encontra na sua prática uma ponte com o modelo High Scope.

Relativamente ao contexto de JI, a educadora orienta a sua ação pelas estratégias e metodologias de trabalho baseadas no modelo que a Instituição defende e põe em prática com o grupo de crianças de Jardim de Infância (JI). Assim, a metodologia de trabalho que segue é a do Movimento da Escola Moderna (MEM), defendendo que a criança tem um papel ativo no seu processo de aprendizagem. A educadora concretiza as suas intenções, adaptando-as às propostas das crianças e tendo como ponto de partida os interesses e interrogações levantadas pelas crianças.

Salienta-se, assim, que em ambos os contextos a criança é reconhecida como um ser competente e com um papel ativo no seu processo de aprendizagem, num processo participativo e partindo dos seus interesses e motivações.

As educadoras assumem a importância de criar um espaço organizado em consonância com as necessidades, e interesses das crianças e organizando-os de modo a proporcionar às crianças diferentes oportunidades, reconhecendo o espaço enquanto dimensão do desenvolvimento curricular.

Em conversas informais com as educadoras e pela observação direta, percebi que

ambas partilham da ideia de que a sala (a sua disposição, bem como os materiais existentes) pode ser alterada sempre que se justificar. Outro ponto convergente diz respeito à relação estabelecida entre todos os elementos da equipa educativa, pois mantém uma comunicação aberta, e apoiam-se mutuamente, acreditando permanentemente nas mais-valias do trabalho colaborativo.

Cada criança está inserida num determinado contexto familiar, através do qual se “constroem modos de vida, sistemas de valores, maneiras de sentir, pensar e agir” (Ferreira, 2004, p.74). Deste modo evidencia-se a importância dada pelas educadoras de ambos os contextos, à valorização e respeito pelas diferenças das famílias nas suas crenças, valores e hábitos. Consideram também importante estabelecer um clima positivo de interação de forma que as famílias se sintam membros integrantes do processo educativo, incentivando a que participem no trabalho educativo dos seus filhos.

1.4. Equipas educativas

O trabalho em equipa implica que os vários intervenientes se apoiem e respeitem mutuamente. “Os adultos são aprendizes activos que permanentemente constroem uma nova compreensão acerca da melhor forma de apoiar o desenvolvimento da criança” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 130). Quer numa, quer noutra Instituição denotava-se uma partilha entre todos os adultos, trabalhando em conjunto utilizando a comunicação e cooperação como uma importante forma de crescimento profissional, bem como para a valorização e desenvolvimento de todas as crianças da Instituição.

No contexto onde realizei a PPS em creche a equipa de sala é constituída por uma educadora e uma auxiliar. Pelo que pude observar, estes dois elementos estabelecem uma relação colaborativa, de partilha e ajuda mostrando-se constantemente disponíveis para discutir ideias, atividades e trocar informações sobre as crianças. Formalmente encontram-se quinzenalmente para analisar os planos de atividades e projetos pedagógicos, monitorizar as práticas pedagógicas, e para discussão e planeamento pedagógico (Plano de Ação, 2012/13, p.13).

A equipa da sala 2 do JI é constituída por uma Educadora de Infância, uma

Auxiliar de Ação Educativa e uma Auxiliar de Apoio Geral que dá apoio às 3 salas de JI, em momentos da rotina diária (refeições, higiene e sesta). A educadora refere no seu PP (2013/2014, p.34) que é importante que durante o seu dia de trabalho, a educadora e a auxiliar mantenham uma comunicação aberta e apoiante, bem como estratégias de ação semelhantes de forma a assegurar a organização, a tranquilidade e um ambiente securizante para o grupo de crianças. De acordo com o PP (2013/2014, p.48) “existem, reuniões quinzenais entre a educadora e a auxiliar da sala, de forma a partilharem informações sobre as conquistas das crianças, bem como para avaliar e redefinir estratégias de trabalho”.

Em ambas as salas onde desenvolvi a minha PPS, a partilha e a cumplicidade entre os dois elementos da equipa refletia-se na consonância do trabalho pedagógico desenvolvido, partilhado e discutido entre as duas. Durante a minha PPS estabeleci com as educadoras e auxiliares da sala uma relação baseada na parceria, partilha e estratégias de cooperação, fator importante para o desenvolvimento da minha prática, e modelo como futura profissional.

1.5. Famílias das crianças

As famílias são os primeiros e principais responsáveis pela educação das crianças, é com elas que se estruturam regras, valores, práticas quotidianas. “Daí que começar por retratar os traços estruturantes dos seus contextos familiares não seja explicar, *a priori*, o *que* e *quem* são as crianças mas abrir caminho para poder vir a compreendê-las pelo que fazem, já que é naquelas experiências significativas que se fundam e inspiram as culturas de pares que emergem e são depois transmitidas e reproduzidas nas relações sociais com outras crianças” (Ferreira, 2004, p.66). Assim, torna-se evidente a importância da caracterização das famílias das crianças.

De acordo com os dados do PP de sala, é possível constatar que as famílias das crianças da creche apresentam uma estrutura familiar nuclear, sendo que na sua grande maioria, são filhos únicos (14 crianças), 7 têm irmãos, sendo que 3 destes irmãos frequentam a instituição.

Quanto às habilitações literárias, contacta-se pela análise do gráfico 1 (em Anexo

I) que a maioria dos pais e mães tem uma licenciatura, e segundo a educadora as famílias ocupam cargos bastante diferenciados. No PP de sala é ainda referido que as famílias apresentam um nível socioeconómico de classe média.

Através de conversas informais com a educadora cooperante e pelos dados presentes no PP obtive os dados dos *traços estruturantes* (Ferreira, 2004) relativos aos contextos familiares das crianças da sala de JI. Pela análise do gráfico 2 (em Anexo I) constata-se que a grande maioria das crianças vive com a família nuclear alargada (pais e irmãos). Do grupo, de 24 crianças, 14 têm um irmão, e as restantes 10 são filhos únicos.

Quanto às habilitações literárias dos pais, estas são bastante diversificadas. A maioria das mães tem o 12º ano ou licenciatura, e no caso dos pais, a grande maioria possui o secundário (Anexo I - gráfico 3). No que diz respeito à atividade profissional verifica-se pela análise do gráfico 4 (Anexo I), que as profissões dos pais e das mães são maioritariamente na área dos serviços ou técnicos. Podemos assim verificar que as famílias e as crianças estão inseridas num nível socioeconómico médio (PP, 2013/2014, p.13). Estas informações importam na medida em que desta forma é possível perspetivar o trabalho com as famílias e a sua participação.

Em ambos os contextos a relação escola-família desenvolve-se através dos momentos de entrada e saída das crianças, trocando-se informações de parte a parte. Além disso, não raras vezes as famílias são convidadas a participar diretamente em eventos importantes, bem como em atividades desenvolvidas na sala de atividades, fazendo com que as famílias se sintam elementos importantes na vida da escola.

1.6. Grupo de crianças

A sala L (creche) é constituída por um grupo de 21 crianças, sendo que 13 são meninos e 8 são meninas, com idades compreendidas entre os dois anos e os dois anos e sete meses. Do grupo, há 7 crianças a frequentar pela primeira vez a creche, as restantes haviam frequentado as salas S2 e M1, continuando o seu percurso institucional na mesma creche.

O grupo de crianças evidencia uma boa relação com os adultos, procurando o conforto do colo, essencialmente nos momentos do acolhimento. Relativamente à interação entre pares, “a existência de limites de entendimento entre si e o outro, condicionam estas interações” (Brownell & Hazen, 1999 citado por Arezes & Colaço, 2014, p.113) pelo que evidenciam ainda dificuldade na partilha de brinquedos, sendo naturalmente observáveis conflitos entre pares¹.

No que respeita à linguagem, existem crianças em níveis de desenvolvimento muito diferentes: umas já têm algum vocabulário adquirido e apresentam um discurso fluente e organizado², enquanto outras construam frases curtas, e usavam poucas palavras. Relativamente ao desenvolvimento motor revelam-se muito competentes sendo capazes de correr, saltar, trepar e movimentar objetos de um sítio para outro. A grande maioria das crianças come sozinha, embora peçam frequentemente a ajuda do adulto. Nas rotinas de higiene, revelam ainda pouca autonomia, precisando da ajuda do adulto para vestir, despir e ir à casa de banho.

Imitar e brincar ao “faz de conta” é uma brincadeira recorrente para algumas crianças do grupo. As crianças utilizavam um ou mais objetos para fazer as vezes de outra coisa, por exemplo: “O S.M. despejou as peças de um jogo em cima da mesa, e com a caixa fez de chapéu”. (Nota de campo do dia 17 de janeiro de 2014). Sarmento (2004, p. 16) diz-nos que a brincadeira de faz-de-conta “faz parte da construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas.” É nestas

¹ O S.P. trouxe de casa um cão de peluche. O S. ao ver o L. C. com o seu cão corre em direção a ele, e puxa o peluche da mão do L. dizendo: “é meu!”. (Nota de campo do dia 17 de janeiro de 2014)

² No momento, do repouso a M.L. diz: “São horas de dormir, ai ai. Estou muito triste, estou muito zangada.” (Nota de campo do dia 16 de janeiro de 2014)

brincadeiras, que as crianças representam de forma criativa a interpretação que fazem daquilo que as rodeia (papeis sociais, personagens, situações do quotidiano...)

O grupo de crianças da sala 2, do JI é heterogéneo, no que respeita às idades, e composto por 24 crianças (10 meninas e 14 meninos), distribuídos da seguinte forma:

Quadro 2: Distribuição do grupo de crianças por idade e género (à data de 10 de fev. de 2014)

	3 ANOS	4 ANOS	5 ANOS	TOTAL
Meninas	7	1	2	10
Meninos	2	5	7	14
TOTAL	9	6	9	24

Fonte: Elaboração própria

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) “a composição etária do grupo pode depender de uma opção pedagógica, benefícios de um grupo com idades próximas ou diversas; das condições do jardim-de-infância, existência de uma ou várias salas; critérios de prioridade de admissão utilizados por cada instituição...” (DEB, 1997, p.35). Segundo o PP (2013/2014, p. 6) a razão desta escolha prende-se com a organização da própria instituição e com o modelo pedagógico que defende.

É importante referir que existe um equilíbrio entre o número de crianças a frequentar pela primeira vez o JI e as que já o frequentavam. Das 24 crianças, 10 encontravam-se a frequentar a sala 3 da creche, 13 estavam noutra sala de JI e apenas 1 criança veio de casa. Quer as crianças do JI, quer as da creche transitaram com a educadora, ou com a auxiliar, assegurando assim que todas mantivessem um adulto de referência.

Embora uma parte do grupo seja autónomo e domine quer o espaço, quer a rotina do JI, existem crianças que estão a conhecer pela primeira vez esta realidade e precisam de um apoio diário e sistemático na conquista da autonomia e conhecimento das dinâmicas próprias do JI. A constituição do grupo desta forma facilitou a integração das crianças que transitaram da creche, porque as que já estão familiarizadas com o espaço e rotinas podem acolhê-las e tornar o ambiente mais organizado e tranquilo. A interação entre o *grupo de pares* torna-se evidente, sendo notório as amizades que têm entre si, e

os interesses que partilham. Contudo, a escolha de determinado *par*, não é feita em função da idade, pois são frequentes as situações de interação entre crianças mais novas e mais velhas³. Algumas das crianças, sobretudo as de 3 anos, como é próprio da idade têm um menor tempo de concentração e maior dificuldade em envolverem-se e interessarem-se por alguns momentos de grande grupo

1.7. Organização do espaço e materiais

A organização dos espaços da sala da creche e de JI onde se desenvolveu a minha PPS é pensada em função das intenções que as educadoras têm para cada um dos grupos de crianças.

Ambas possuem janelas que permitem uma boa iluminação natural e arejamento, e diversos placares para a exposição de trabalhos/ registos, permitindo dar prova do trabalho que é desenvolvido. Os materiais são facilmente acessíveis dispostos em prateleiras e estantes permitindo que as crianças possam escolher, de forma autónoma, aquilo que desejam.

A estrutura da organização da sala da creche e de JI é definida por áreas de atividades (AnexoII - Planta 1 e 2). Estes espaços estão bem diferenciados e reservados a atividades específicas facilmente identificáveis pelas crianças, tanto do ponto de vista da sua função como das atividades que se realizam nos mesmos.

Na sala de creche a área da expressão plástica localiza-se logo à entrada e próximo do lavatório. Aí podem fazer-se desenhos, colagens, pinturas, recortes e modelagem. Junto a esta área encontra-se um armário onde são guardados diversos materiais (colas, tesouras, canetas, lápis, etc.) disponibilizados às crianças no momento das atividades. A área da casinha e lojinha tem uma “cozinha” e uma estrutura em madeira com várias embalagens de produtos reais do quotidiano. As crianças preferem

3 A G.F. (5 anos) brincava com o R.G. (3 anos), vestindo-lhe as roupas fazendo de conta que era o seu filho. (Nota de campo do dia 7 de março de 2014)

Sentada na área da biblioteca a L.S (5 anos) “lê” um livro para o R.G. (3 anos) seguindo com o dedo o texto e através das imagens do livro a L. conta-lhe a história inventada por si. (Nota de campo do dia 14 de março de 2014)

as coisas “a sério”, provavelmente porque veem os adultos em casa usarem . . . e o impulso para imitar as ações dos adultos é muito forte (Hohmann & Weikart, 2011, p. 189). “Ao propiciar um espaço de representação de diferentes papéis sociais, a área da casa, permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 188). Na área dos jogos de mesa encontra-se uma estante com jogos de reconhecimento tátil, jogos de associação, puzzles que permitem desenvolver diferentes conteúdos matemáticos. Na área dos jogos de chão existem jogos de construção tipo Lego, jogos de empilhar, animais de plástico e carrinhos, para que desenvolvam a sua imaginação e criatividade. A área da biblioteca possui uma pequena estante, com diversos livros adequados à idade das crianças, e um sofá de esponja onde se podem sentar confortavelmente, permitindo-lhes imaginar histórias, observar e folhear livros. Além da organização básica, existe um espaço na sala “esconderijo”. Este espaço é criado pela fronteira de uma parede e um fantocheiro colocado em frente aos colchões do repouso. Em (Anexo III - Quadro 1) encontram-se os objetivos curriculares, materiais existentes e potencialidades de cada uma das áreas da sala de creche e em (Anexo III – Quadro 2) encontra-se o mesmo mas para o contexto de Jardim de Infância.

No Jardim de Infância como suporte/ apoio ao trabalho pedagógico a desenvolver com as crianças encontram-se expostos na parede da sala diversos mapas, visíveis e de fácil acesso às crianças. Os mapas são: Mapa mensal de presenças, agenda semanal, mapa do tempo, mapa de tarefas, diário de grupo, mapa de atividades, lista de projetos, inventário, plano do dia, mapa de comunicações, contar, mostrar ou escrever e calendário (Anexo III - Quadro 3). Estes são instrumentos de regulação da vida do grupo característicos do MEM. Todos os mapas têm objetivos específicos, quer para as crianças, quer para os adultos, sendo fundamentais para organizar a vida do grupo, para planeamento, avaliação e registo de experiências/ vivências.

Cada uma das áreas da sala são expressão da intencionalidade educativa, e organizadas para potenciar aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo. As diferentes áreas têm funções e finalidades educativas específicas. Na área polivalente, no centro da sala, são realizadas as reuniões (da manhã e de conselho), onde se conversa e planifica o trabalho a desenvolver preenchendo os instrumentos de regulação do

grupo. A área da casinha permite recriar experiências da vida cotidiana, situações imaginárias e utilizar objetos atribuindo-lhes significado. A biblioteca é composta por livros variados (histórias, enciclopédias, revistas) que permitem momentos de lazer ou pesquisa. Na oficina de escrita e reprodução existem canetas, lápis, cartões com os nomes das crianças, letras de papel que possibilitam que as crianças realizem autonomamente as suas tentativas de escrita, procurem e copiem letras e palavras. A oficina de construção e jogos de mesa possibilita situações de jogo diversas, desde puzzles, jogos de encaixe, carros, pistas a outros jogos que permitem desenvolver a criatividade e fazer-de-conta como legos, blocos e bonecos. No atelier de expressão plástica existem materiais díspares para desenhar, cortar, colar modelar, pintar com tintas no cavalete, ou com anilinas que permitem desenvolver a motricidade fina e diferentes técnicas de expressão. No laboratório de ciências e matemática existem diversos materiais que estimulam a curiosidade, desenvolvem o raciocínio lógico-matemático e permitem a realização de experiências.

O cuidado e a higiene dos materiais é também uma constante na sala de atividades, inculcando nas crianças o sentido de responsabilidade e respeito pelos materiais. Nas tarefas da sala são contempladas tarefas de gestão e limpeza dos materiais, tais como, limpeza das mesas e dos pincéis.

No contexto de creche, não me foi possível observar o recreio exterior, uma vez que durante o tempo da minha intervenção as condições climáticas não permitiam que as crianças frequentassem esse espaço. O recreio exterior do contexto de JI é um espaço seguro e de grande dimensão, com vários equipamentos (casas, torre e escorrega e outros brinquedos como bolas, triciclos, legos de plástico de grandes dimensões e cavalos de baloiçar). As crianças têm frequentemente (sempre que está bom tempo), a oportunidade de brincar no exterior. Neste espaço podem correr, andar em brinquedos com rodas, descer/ subir o escorrega, chutar/ jogar com bolas, “e fazer todas as outras coisas que os adultos os avisam para não fazer quando estão dentro de casa. É essencial para o crescimento e desenvolvimento das crianças pequenas que tenham tempo, em cada dia, para brincar num recreio exterior seguro” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 212). Este foi também aproveitado por mim para dinamizar algumas atividades de expressão motora.

1.8 Organização do tempo

As rotinas diárias são fundamentais para o desenvolvimento integral de cada criança, uma vez que desta forma se vão apercebendo da estrutura dos acontecimentos do dia, permitindo que as crianças antecipem o que se segue, proporcionando-lhes sentimentos de maior segurança.

Segundo as OCEPE “A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações.” (DEB, 1997, p. 40). Ambas as equipas organizam o seu dia-a-dia com as crianças tendo por base uma rotina diária, intencionalmente planeada em diferentes momentos para corresponder aos interesses e necessidades das crianças, por exemplo no JI após o almoço o grupo é dividido e as crianças com 3 e 4 anos que tem necessidade de repouso fazem-no, enquanto o grupo dos mais velhos fica na sala em atividades de livre escolha pelas áreas da sala e/ ou em *ateliers* de 1º ciclo, realizados pelas 3 educadoras de JI. Em ambos os contextos estas rotinas preveem momentos de grande grupo, pequeno grupo e individuais consoante a atividade a desenvolver, como se pode constatar (Anexo III - Quadro 4 e 5). A sequência da rotina diária tem também em consideração a organização da própria Instituição, sendo de referir que quer na creche, quer no JI as crianças encontram-se com os adultos e crianças de outras salas, nos momentos de acolhimento/saída, recreio e refeição.

No JI existem dois instrumentos que permitem às crianças um controlo efetivo da rotina diária: o plano do dia e a agenda semanal. Assim, todos os dias na reunião da manhã, o grupo avalia as atividades realizadas no dia anterior, e são planificadas as atividades/ trabalhos a desenvolver nesse dia. Observa-se também a agenda semanal (Anexo III – Quadro 6) para saber que atividades correspondem a esse dia, quer para o período da manhã (atividades e projetos, música e ginástica, quer para o período da tarde que corresponde ao Tempo Curricular Comparticipado neste tempo existe a preocupação de dar resposta ao currículo partindo dos interesses e necessidades do

grupo.

2. INTENÇÕES PARA A AÇÃO

Diz-nos Bairrão (1994, p.42) que “a determinação significativa daquilo que uma criança pode realizar, só ganha verdadeiro sentido se for conhecido o contexto onde está inserida”. Assim, se justifica a necessidade e pertinência da caracterização dos contextos socioeducativos apresentada no primeiro capítulo, esta forneceu os dados que possibilitaram definir as intenções gerais para a ação, porém antes de as identificar importa refletir sobre alguns princípios subjacentes à minha identidade profissional.

2.1. Fundamentação das intenções para a ação pedagógica

Segundo Vasconcelos (1991, p.44) “compete a cada educador encontrar o seu [modelo de planificação], procurando tornar coerente o seu modo de pensar e de agir, os seus valores em articulação com aquilo que o Conhecimento ... nos diz sobre como as crianças crescem, se desenvolvem e aprendem”. Assim, antes de explicitar quais as minhas intenções para cada um dos grupos, considero pertinente identificar alguns dos princípios subjacentes à minha identidade profissional. Conhecer e reconhecer as diferenças individuais de cada criança, considero um aspeto fundamental para adequar a ação às necessidades, capacidades e interesses de cada criança. Sendo este 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” (DEB, 1997, p. 25).

Relativamente às interações adulto-criança, penso que a ênfase deve ser colocada no estabelecimento de relações de confiança, afeto e respeito mútuo. Os dois episódios que descrevo⁴, ocorridos no contexto de JI são disso exemplo, pois considero que para

⁴ No recreio, a M. G. apanhou uma flor, mas querendo continuar a brincar pediu-me se eu a podia segurar até irmos para a sala. No final do recreio veio ter comigo para ir buscar a sua flor e disse *muito contente*: “obrigada, Tânia!”. (Nota de campo do dia 7

qualquer uma destas crianças foi perceptível que eu as respeito e assumo as minhas responsabilidades para com elas. “As interações das crianças com os adultos em quem confiam dentro e fora de casa proporcionam o “combustível” emocional de que os bebês e as crianças precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico” (Post & Hohmann, 2011, p. 12).

Saliento a organização do ambiente educativo como um dos fatores que considero que tal como refere as OCEPE (1997, p.37) “condiciona em grande medida o que as crianças podem fazer e aprender”. Como tal, penso que o espaço da sala deve ser acolhedor, motivante e equipado com materiais estimulantes e acessíveis à criança com vista ao favorecimento de uma aprendizagem ativa em que a criança “escolhe, usa e manipula” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 85) fazendo dessa experiência uma aprendizagem significativa. Acredito tal como refere Zabalza (1998) que a organização do ambiente educativo possui um papel determinante, funcionando como “*uma estrutura de oportunidades*” ou seja como um recurso que apoia as crianças no seu desenvolvimento global e como suporte à ação do educador. Assim, creio que para a gestão dos espaços da sala de atividades é necessário questionar-me sobre alguns aspetos do desenvolvimento do currículo, de modo a proporcionar às crianças aprendizagens integradas: Que espaço e materiais tenho disponíveis? Que necessidades de espaço existem para determinada atividade? Que objetivos/ intenções tenho e que atividades pretendo proporcionar? Estou a desenvolver todas as áreas, ou algumas estão ser negligenciadas? E partindo do contexto e das experiências de cada criança, refletir e

de março de 2014)

A G. F. e L. S. estavam as duas a andar de triciclo. Mas, estava a ficar bastante calor e por isso, queriam tirar os casacos e ir pô-los no cacifo. Pediram-me: “Tânia podes guardar o triciclo?” Pensei: “não será muito boa ideia, porque as outras crianças quando virem o triciclo sem ninguém vão querer andar”. Mas, aceitei dizendo: “vão lá, rápido”. Quando voltaram, e viram que eu lhes tinha guardado o triciclo, à semelhança do episódio da M.G. também elas sorriram e disseram obrigada, continuando a sua brincadeira. (Nota de campo do dia 7 de maio de 2014)

questionar sobre que é importante para elas, o que mais lhes agrada e quais são as suas atividades preferidas.

Os horários e as rotinas na creche e no JI são outro importante aspeto a considerar, pois através de um horário previsível, mas flexível e de rotinas tranquilas permitem a previsibilidade dos acontecimentos, proporcionando às crianças sentimentos de segurança.

Kilpatrick (1918) citado em Cardoso (2010, p.6) afirma que um currículo preestabelecido é uma preparação inadequada para a resolução de problemas numa sociedade em mudança, é a partir dos interesses e necessidades da criança que o currículo se deverá desenvolver. Assim, partindo do que a criança já sabe, consegue fazer, da sua cultura e saberes próprios o educador pode ajudar no seu desenvolvimento encorajando-as a aperfeiçoar competências, sem nunca a apressar a atingir determinado nível desenvolvimental. Importante também, na minha opinião, reconhecer que a aprendizagem é um processo social e que a vida em grupo implica o confronto de opiniões e a resolução de conflitos. Como forma de alargar as oportunidades educativas considero que se deve favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende com os seus pares. Penso que o grande desafio será sempre tornar a minha prática pedagógica estimulante sob o ponto de vista intelectual para servir crianças-cidadãs que querem aprender ao longo da vida (Vasconcelos, 2011, p. 18) promovendo interações significativas e aprendizagens interdisciplinares.

Segundo Roldão (2007, p.28) “trabalhar colaborativamente permite pois ensinar mais e melhor”, implica que “cada indivíduo tenha um contributo a dar” que se concebe na lógica do “contributo para o todo.” Esta será sempre outra das minhas intenções: integrar-me na equipa educativa numa perspetiva colaborativa, quer num quer noutro contexto enquanto estudante estagiária, mas também como profissional (educadora).

Considero ainda que para o sucesso de um trabalho coeso com as crianças é necessário estabelecer uma relação próxima com as famílias envolvendo-as no processo educativo, no sentido de encontrar as respostas mais adequadas para o desenvolvimento de cada criança. A Instituição de educação e a família são dois contextos que contribuem para a educação da mesma criança, será por isso, minha intenção colocar a família como principal parceiro educativo, estimulando à sua participação ativa

procurando desenvolver um trabalho de cooperação e partilha entre a Instituição e a família.

Como refere Sá-Chaves (2000, p.20) as reflexões são um “ exercício continuado e crítico de construção de conhecimento acerca do próprio conhecimento, dos saberes específicos da sua profissionalidade e, sobretudo, sobre si próprios enquanto pessoas em desenvolvimento” Através de reflexões diárias sobre a minha prática (pensando em estratégias que deveria utilizar, o que podia melhorar, o que podia fazer para alterar...) fui confrontando aquilo que pensava com o que estava a colocar em prática para que pudessem existir reestruturações no sentido de melhorar as minhas ações. Considero este um aspeto determinante também enquanto futura profissional sendo o motor para a mudança e adequação do processo educativo.

2.2. Identificação das intenções para a ação pedagógica

A intencionalidade do processo educativo caracteriza a intervenção do educador. Esta intencionalidade exige que o educador reflita sobre os valores e intenções que lhe são subjacentes (DEB, 1997, p.93) e a forma como os adequa a cada grupo de crianças em específico, com todas as suas características pessoais, familiares, económicas e sociais. Partindo deste pressuposto, apresenta-se em seguida as intenções para a ação respeitantes ao grupo de crianças da creche:

- Promover atividades integradas e significativas, que possam dar resposta aos interesses e necessidades das crianças.
- Contribuir para o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais.
- Criar um ambiente físico e afetivo que permita uma aprendizagem ativa
- Promover o contato com diferentes materiais e situações novas.
- Participar nas rotinas diárias de forma consistente.

Da mesma forma, foram também delineados um conjunto de intenções para a ação para o grupo de crianças do Jardim de Infância:

- Promover a socialização da criança no grupo, reconhecendo a individualidade de cada um
- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com vista a integrá-la numa sociedade democrática e de aceitação pela diferença
- Fomentar a cooperação e a partilha, valorizando o “saber ouvir” e o respeito pelo outro
- Promover atividades integradas e significativas, que possam dar resposta aos interesses e necessidades das crianças, favorecendo o seu desenvolvimento global e harmonioso;
- Promover aprendizagens pela descoberta, procurando despertar a curiosidade e o espírito crítico

No que diz respeito às intenções para a ação delineadas para o trabalho com as famílias estas foram transversais aos dois contextos socioeducativos:

Intenções para a ação com as famílias:

- Estimular a participação ativa da família no processo educativo, promovendo uma cultura de construção de saberes em parceria
- Promover a comunicação e divulgação do trabalho realizado com o grupo de crianças.

Intenções para a ação com a equipa educativa:

- Estabelecer relações colaborativas com a equipa educativa
- Comunicar à equipa educativa todas as intenções a desenvolver

3. REFLETIR A INTERVENÇÃO

Neste capítulo apresento uma análise reflexiva do trabalho desenvolvido com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa com base nas intenções que delinee para a ação para cada um dos contextos.

3.1 Trabalho com o grupo de crianças

No sentido de concretizar um dos objetivos gerais, para minha intervenção em creche, promovi diversas experiências sensoriais, através de diferentes materiais e novas situações: exploração de espuma de barbear no espelho, massa mágica, massa de cores⁵, pintura com esponjas, pintura com carrinhos⁶, colagens de tecidos e papéis de diferentes texturas e um percurso sensorial (descobrimo diferentes texturas com os pés). As notas de campo, em baixo, apresentam-se como evidências de que as crianças manifestaram bem-estar e envolveram-se com prazer nas atividades.

Castro (2001, p.62) diz que entrar na creche representa para a criança um marco importante: é a ampliação do círculo familiar e a inserção numa instituição mais ampla. Esta Instituição deve estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características, propiciar o estabelecimento de novas relações afetivas promovendo atividades e comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas. Na atividade “brincar com lenços” foi muito interessante observar as interações das crianças, e as diversas interpretações que davam ao lenço:

A M.L. foi para a área da casinha e com o lenço tapou o bebé. O G. Z e o F. A. limpavam o espelho e as mesas. Muitas crianças colocaram o lenço na cabeça e fiz com elas o jogo do “cu cu”. O R.A. colocou o lenço dentro de uma embalagem de detergente da área da casinha. Para a I.M. serviu de saia. (Nota de campo do 16 de janeiro de 2014).

⁵ Cada criança pode mexer a massa com uma colher de pau, cheirar e até provar esta mistura. Durante a realização da atividade várias eram as manifestações das crianças dizendo: “quero fazer, quero fazer”. (Nota de campo do dia 28 de janeiro de 2014)

⁶ Quando uma educadora entra na sala e diz Bom dia! A M.L. que está com o carrinho na mão diz: “Pinturas, pinturas!” (Nota de campo do dia 15 de janeiro de 2014)

As atividades planeadas previam diferentes formas de organização do grupo, umas por um lado eram realizadas individualmente, ou pares para permitir um melhor acompanhamento, e outras eram realizadas em grande grupo, como por exemplo a atividade brincar com lenços que referi, mas também o conto de histórias. Estas foram contadas com recurso a livros, mas também com recurso a fantoches utilizando o fantocheiro da sala. Esta forma de contar histórias consistiu numa novidade para este grupo de crianças.

A bata que me acompanhou nos dois estágios foi pintada com as mãozinhas das crianças da creche. Esta foi das primeiras “atividades” por mim realizada e que serviu como um estabelecer de relações, pois ao pintar a mão da criança, conversava com ela escutando as suas verbalizações, e mais tarde depois de pintada as crianças vinham ter comigo, colocavam a sua mão por cima da bata e diziam “mão, é minha!”. Já no Jardim de Infância, continuando a usa-la algumas vezes as crianças perguntavam de quem são essas mãos? Expliquei-lhes que tinham sido uns meninos mais pequeninos do que eles que tinham pintado.



Fig. 1 - Pintura da bata da Tânia

Novo espaço na sala da creche

Zabalza (1998, p.252) explica que as “necessidades das crianças pequenas são muito variadas, desde as afetivas até às biológicas e sociais”, referindo ainda que o espaço da creche deve ter espaços com elementos familiares, para que não notem tanto a “ruptura afectiva” para tal aquando da minha intervenção neste contexto foi criado um novo espaço na sala de atividades, um placar reservado às fotografias da família. Para a construção deste placar foram propostas diversas atividades, utilizando diferentes materiais e técnicas (Anexo IV - Fig. A1 a A5). O cenário do placar foi elaborado pelas crianças, no entanto, este espaço só foi possível construir pedindo a participação das

famílias. A estas solicitei que colocassem uma fotografia da família e decorassem a seu gosto uma casa de cartolina que lhes foi entregue. As casas trazidas pelas famílias permitiam conversar com as crianças, (quem estava na fotografia - pai, mãe, criança e irmãos) e os seus nomes. Aos 2 anos o desenvolvimento da linguagem assume-se como uma ferramenta crucial, sendo importante providenciar variadas oportunidades para que a criança converse (Portugal, 2012, p.11).

Este espaço reservado às fotografias da família proporcionou a criação de um clima familiar, que dava à criança segurança e amplas oportunidades para a exploração, descobertas e estabelecimento de relações sociais, permitindo-lhes sentirem-se robustecidas na sua autoestima (Portugal, 2012, p.12):

O F.M e J.B. trouxeram hoje as suas “casinhas” para a creche. Nem um nem outro as largaram durante todo o tempo do acolhimento. Perguntei-lhes quem estava na fotografia e ambos disseram com um sorriso na cara, é “a mãe”, “o pai” e o “F.” e é “J”. Não só estas duas crianças, mas todas, em geral, demonstram entusiasmo em dizer quem estava na fotografia que trouxeram de casa. (Nota de campo do dia 20 de janeiro de 2014)

A exposição de algumas imagens de um livro com cores muito alegres e chamativas, nos placares da sala, depois deste ter ser sido “lido” às crianças, chamaram à sua atenção e curiosidade:

A R.R. ao entrar na sala diz: “Olha!” (com um ar espantado). “É a história que a Tânia leu ontem, não é R.?” - disse eu. A criança ao ver as imagens diz: “Passaíno, mãe, pai”. (Nota de campo do dia 23 de janeiro de 2014).



Fig. 2 - Exposição de trabalho

Observar e escutar a criança permitiu-me ver as suas ações e verbalizações a partir da sua própria perspectiva (Cohen, Stern e Balaban citado por Portugal, 2012, p.7) e recolher evidências da aprendizagem da criança. A exposição dos trabalhos permitiram também “desenhar uma imagem do que a criança faz e como faz” (Oliveira-formosinho, 2007) que pode ser partilhada com a restante equipa educativa e famílias das crianças:

O J.B. ao chegar com o seu pai à creche não queria ficar (choramingando um pouco). O pai ao ver as imagens no placar diz: “Olha, J.! O que é isto?” Com a criança ao colo diz a apontar para os coelhos da imagem de tamanhos diferentes: “Eu sou este, e tu és este” (Nota de campo do dia 23 de janeiro de 2014).

Poderei afirmar que este espaço facilitou aprendizagens, criou desafios e potenciou relações interpessoais positivas (Portugal, 2012, p.12).

Considerando a importância da planificação, eram planeadas por mim, para cada dia, propostas de intervenção como o caminho a seguir, prevendo estratégias, recursos e materiais. Contudo nunca fiquei demasiada “presa” à planificação do papel, garantindo a flexibilidade. As atividades oferecidas baseavam-se nos interesses observados nas crianças, pois várias foram as vezes em que uma atividade planeada foi cancelada porque as crianças ficaram fascinadas com outra “coisa”. A título de exemplo, refiro uma situação ocorrida: enquanto contava uma história entrou na sala uma criança que trazia consigo um brinquedo, de repente a história deixou de fazer sentido para o grupo, por isso, parei e brincamos com o brinquedo que era mais interessante naquele momento. Importa também mencionar que a interação adulto-criança não acontece apenas nas situações de atividades propostas pelo adulto, ocorre também nas restantes rotinas diárias, igualmente pedagógicas, nas quais o educador cria “situações que desafiem o pensamento atual da criança” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 71). A higiene e alimentação constituíram momentos educativos privilegiados para estar totalmente disponível com cada criança num sistema individualizado de cuidados que promovia a proximidade entre mim e a criança. Como afirma Portugal (2012, p.10) as crianças “dependem de adultos atentos e capazes de criar um ambiente de exploração convidativo e seguro” De modo a criar um clima educativo mais agradável, criei várias estratégias para a transição entre os momentos da rotina, recorrendo a canções, rimas, lengalengas ou conto de histórias. Estas estratégias revelaram-se boas formas de manter o grupo interessado e quebrar os “tempos mortos”.

Relativamente à PSS de Jardim-de-Infância o planeamento das atividades foi feito em função das OCEPE (ME, 1997) e das Metas de Aprendizagem (ME & DGIDC, 2012). Todas as áreas de conteúdo da educação pré-escolar foram abordadas quer através de planificações elaboradas para o Tempo Curricular Comparticipado, quer através do projeto desenvolvido com as crianças intitulado “Porque existem as estações do ano?”

A Área de Formação Pessoal e Social é uma área transversal e integradora que enquadra e dá suporte todas as outras (DEB, 1997, p.51). Para que houvesse uma efetiva participação democrática tentava sempre que em momentos de grande grupo, como a reunião da manhã, preenchimento do diário, e reunião conselho ou mesmo em atividades realizadas em grande grupo/ pequenos grupos as crianças soubessem esperar a sua vez de falar, e ouvissem o outro, em alguns momentos era importante também a discussão de pontos de vista, colaborando cada um para o bem-estar coletivo. Nesta área foi sempre minha intenção desenvolver atitudes de respeito pelo outro, tolerância, partilha e aceitação da diferença. Particpei na rotina diária de forma consistente de modo a promover e valorizar a autonomia das crianças, nos momentos de arrumação da sala, foi também um dos meus objetivos a autonomia, cuidado e valorização do espaço e brinquedos no momento da sua arrumação.

Na área de conhecimento do mundo proporcionei oportunidades de contatar com novas situações de descoberta e exploração do mundo. Estimulando as crianças a conhecer e a estarem despertas para o mundo que as rodeia desenvolvendo a capacidade de observar, o desejo de experimentar e a curiosidade de saber. Através da realização de atividades/ experiências relacionadas com o elemento natural: ar. Comprovação da existência de ar, proporcionando o contato com o meio ambiente (exterior), propor explicações e confrontar as suas perspetivas da realidade sobre as propriedades do ar: o ar ocupa espaço e o peso do ar.

Apesar de alguns “conceitos poderem ser considerados como demasiado complexos para adultos, não significa que as crianças não sejam capazes de pensar sobre eles” (Martins et al., 2009, p.13). Pois, quer as atividades relacionadas com o ar, quer o tópico do projeto “porque existem as estações do ano” poderiam ser considerados conceitos complexos, no entanto, estas atividades permitiram a admiração e o interesse pela ciência, “alimentando” a curiosidade natural das crianças.

O projeto “porque existem as estações do ano?” permitiu integrar diferentes áreas e domínios através de atividades integradas e significativas dando resposta aos interesses das crianças. Na minha perspetiva a realização do teatro: “porque existem as estações do ano?” Permitiu um olhar interdisciplinar para explicar um sistema de medição do tempo que está bastante distante da experiência diária.

A expressão plástica é um dos grandes interesses deste grupo de crianças, pois muitas delas interessam-se pelo desenho e pintura. Neste domínio proporcionei o contato com a obra de arte “As quatro estações” de Giuseppe Arcimbolbo. As crianças desenharam o seu autorretrato inspirando-se nesta obra (Fig.3).



Fig. 3 - Autorretrato de uma criança, baseado na obra de Giuseppe Arcimbolbo

Criaram borboletas através da mistura de cores, utilizando diferentes materiais e técnicas de expressão. Esta atividade caracterizou-se por altos níveis de bem-estar e envolvimento (Leavers), pois teve da parte de todos uma elevada implicação e uma forte persistência manifestando através de expressões de contentamento o prazer pela atividade.

No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita não se trata de fazer uma abordagem formal, mas sim criar ambientes propícios à comunicação verbal e contato com a linguagem escrita (DEB, 1997, p.65). Como tal, proporcionei algumas atividades de caráter lúdico envolvendo este domínio (“encontra o teu par”, “jogo das letras dos animais”). Para que a criança aprenda a comunicar usando a língua, precisa de estar imersa num ambiente onde ouça falar e tenha oportunidades de falar. Seguindo a dinâmica da própria sala, as crianças tiveram diversos momentos para desenvolver a sua linguagem, contando notícias/ novidades na reunião da manhã, dando sugestões de trabalho a desenvolver e partilhar opiniões. Desta forma era valorizada a linguagem oral como meio de relação com os outros. Proporcionei também diversos momentos de audição de histórias.

Os conteúdos no domínio da matemática centraram-se essencialmente, nos números e operações: contagens de objetos e relacionar a adição com o combinar

grupos de objetos, através de atividades lúdicas e didáticas, “Jogo do caracol”, e “Dez numa cama” que consistia em contar quantos animais ficavam na cama depois de alguns animais caírem ou voltarem para a cama (Fig.4). Pela minha observação, as crianças estavam “absorvidas” pela atividade, sentiam-se desafiadas e demonstravam entusiasmo.



Fig. 4 – Atividade - "Dez numa cama"

O domínio da expressão motora e da expressão musical foram os que menos propostas pedagógicas dinamizei, no entanto, no domínio da expressão tive como objetivo que as crianças participassem em alguns jogos como “mamã dá licença”, “rei manda”, “macaquinho do chinês”, pois estes foram boas ocasiões para se desenvolver o controlo motor, mas também a socialização, compreensão e aceitação de regras. No domínio da expressão musical além de cantar com e para as crianças, proporcionei uma atividade deste domínio em torno do eixo escutar e tocar, levando um instrumento musical (reco-reco com som de uma rã), as crianças puderam tocar ao mesmo tempo que ouviam a canção “uma rã pequenininha”.

À semelhança da creche, também no JI, tive como objetivo criar estratégias de transição entre os vários momentos da rotina. Recorri a canções, adivinhas, rimas, lengalengas. Entre outras, uma das lengalengas de que as crianças gostavam muito, e aprenderam rapidamente foi: “Este queixo queixoeiro”. As crianças demonstravam muita atenção para fazerem os gestos dos “sítios certos”, e era uma grande animação (riam-se) pelo carácter da lengalenga, achavam-na divertida. Enquanto se encontravam no tapete em grande grupo, e chegava a hora do almoço, para uma melhor organização do grupo, lançava desafios, para que mais ordenadamente formassem o comboio, à porta da sala. Estes desafios foram criados sobretudo pela escolha de determinado critério, ao qual as crianças tinham de estar atentas, e com isso, sentiam-se parte de um jogo (ex. quem tem cabelo encaracolado, camisola azul...) nestas alturas era frequente a entreajuda entre as crianças mais velhas/ mais novas (“anda, tu tens camisola amarela”).

Com o tempo integrei-me de forma progressiva nas rotinas e dinâmicas características do MEM, tendo o cuidado de responsabilizar as crianças pelas suas tarefas e manter as suas rotinas. Destaco o diário do grupo como um “instrumento de regulação formativa” (Niza, 1998, p.141), onde são registadas as ocorrências mais significativas. Por vezes, era preciso gerir o que se escrevia ou não neste instrumento, sobretudo na coluna do “não gostámos”. Nesta coluna surgiam normalmente juízos negativos como “não gostei que o amigo destruísse a minha construção”, “não gostei que o amigo me empurrasse no recreio”, nestas alturas dava sempre a vez de falar a cada um dos implicados, tentando perceber ambas as partes, e se assunto tinha ficado resolvido. Segundo Garcia (2010, p. 7) o diário é um instrumento essencial para dar espaço à voz da criança e para promover a participação activa nos processos de tomada de decisão sobre aquilo que lhes diz respeito. Constituindo-se uma “forma de partilhar com as crianças o poder de decisão e avaliação dos seus percursos de aprendizagem e de regulação dessa caminhada em coletivo” (Garcia, 2010, p.9).

3.2 Trabalho de equipa

Segundo Roldão (2007, p.28) “trabalhar colaborativamente permite pois ensinar mais e melhor”, implica que “cada indivíduo tenha um contributo a dar” que se concebe na lógica do “contributo para o todo.” Esta foi também uma das minhas intenções: estabelecer relações colaborativas com a equipa educativa. No contexto de creche, ao longo das quatro semanas de PPS estabeleceu-se entre mim e a equipa de sala uma comunicação aberta, em que sempre me apoiei nos seus contributos e opiniões, e a quem sempre pude recorrer: questionando, e tirando algumas dúvidas que iam surgindo. Com a educadora cooperante pude tomar decisões conjuntas sobre algumas das atividades a desenvolver e conversar sobre a minha intervenção (aspetos positivos e principais fragilidades/ dificuldades a ultrapassar), aspeto fundamental para rever e reformular a minha ação.

Na equipa educativa do contexto de Jardim de Infância, integrei-me de forma progressiva, trabalhando em parceria, pois esta é uma Instituição/ sala em que muitas “coisas” acontecem ao mesmo tempo, não deixando de se “trabalhar” as rotinas

instituídas, mas surgem diversas festividades, ou outros momentos (partilhas de outras salas) etc. que se tornam parte intrínseca do grupo de crianças. Tenho ainda a referir que a educadora foi um elemento essencial na construção do meu desenvolvimento profissional, quer como modelo para eu seguir realizando com as crianças atividades em que eu podia observar as suas estratégias/ ações para com o grupo, e também partilhando comigo opiniões e informações. A educadora ajudava-me sempre que necessário, esclarecendo-me dúvidas, e fazendo-me ver situações de interesse que estavam a ocorrer com as crianças, ajudam-no neste processo de observação. Realço também o apoio da auxiliar da sala, com quem partilhei opiniões e coloquei questões, demonstrando-se sempre disponível para me esclarecer e ajudar. Saber que tinha alguém disposto a ajudar-me e a partilhar comigo as suas opiniões foi fulcral. Em ambos os contextos as planificações eram feitas atempadamente e comunicadas às educadoras todas as minhas intenções. Também com os elementos exteriores à sala estabeleci uma relação baseada no respeito, entreajuda e colaboração.

3.3 Envolvimento das famílias

Em ambos os contextos todos os pais tiveram conhecimento da presença de uma estagiária da ESElx, que estava no mestrado em educação pré-escolar, e que iria estagiar na sala, desde o início do mesmo, através de uma carta de apresentação às famílias.

No contexto de creche, durante os momentos do acolhimento estabelecia relações de empatia com as famílias e algumas partilhavam comigo informações/ observações sobre a “vida” da criança, transmitindo-me o que fizeram em casa, e como a criança se sentia ao nível do bem-estar: “Hoje o F. fez uma grande birra” (Mãe do F. A.); “O S. hoje acordou virado a Norte” (Mãe do S. P.).

Nestes momentos aproveitava para conversar um bocadinho com as famílias, ao mesmo tempo que tornava a despedida do pai/mãe mais calma e tranquila para a criança. Na minha opinião é muito importante que a criança se despeça do familiar que a trouxe à creche, em vez de este sair quando ela está despercebida a brincar, e de repente se apercebe que o familiar já saiu e não se despediu. Esta era uma prática que sempre observei acontecer (quer pela educadora, quer pela auxiliar) e que também fiz questão de o fazer. Assim todas as crianças ao meu colo ou ao colo dos próprios pais se

despediam com um beijinho, como “ritual de separação” (Post & Hohmann, 2011).

O envolvimento das famílias na creche é fundamental como forma de as crianças entenderem a “escola” como uma extensão da família, pois “quanto mais pequena é a criança, maior é a necessidade de estabelecer relações íntimas de parceria com as famílias” (Figueira, 1998, p. 69). O envolvimento dos pais na atividade proposta foi bastante positivo, pois no final do estágio tinha já quase a totalidade das casinhas que lhes pedi.

Tinha como objetivo contar também com a disponibilidade dos pais para irem à sala desenvolver uma atividade para a qual tivessem apetência, de forma a reforçar a relação criança-creche-família. No entanto, durante o período da minha intervenção não houve disponibilidade dos familiares, ficando esta proposta em aberto, tendo sido dada continuidade pela educadora cooperante. Quando terminou o meu estágio havia já duas mães inscritas para irem à sala na primeira semana de fevereiro, pelo que já não tive oportunidade de experienciar este momento de troca efetiva.

Os pais puderam acompanhar todo o processo de construção do placar das famílias, e no final todas as “casas” foram colocadas no respetivo placar. Além deste placar, a devolução da informação sobre o que estava a ser feito na sala, às famílias e restante equipa educativa foi feito através da exposição dos trabalhos nas paredes da sala.

No contexto de JI, igualmente no sentido de estimular a participação ativa no processo educativo, promovendo uma cultura de construção de saberes em parceria, no âmbito de um projeto que fiz com as crianças, pedi o envolvimento/participação dos pais. Pedindo que escrevessem o que fazemos ou podemos fazer em cada estação do ano, através de pesquisas realizadas com as crianças ou dando exemplos de situações vivenciadas pelas famílias. Quando recebia novas informações isso era partilhado não só para o grupo de projeto, mas também para o grande grupo (24 crianças). Considerei-o uma forma de valorização e divulgação do trabalho das famílias. Estes eram momentos em que todos ficavam sempre muito atentos e interessados, quem tinha trazido por ser seu e as restantes crianças por consistirem novas aprendizagens.

Durante a minha PPS em JI tive uma oportunidade que considero de extrema importância: estar e participar numa reunião de pais. Embora já tivesse quase a terminar

o estágio tive a oportunidade de agradecer e explicar aos pais quais as atividades/projetos que tinha feito, dando a perspectiva não de todas as atividades, mas da linha condutora da minha ação. Os pais foram bastantes recetivos à minha presença, e apesar de alguns pouco me terem visto ao longo do estágio, devido aos horários de entrada e saída das crianças, na reunião, os pais chamaram-me pelo nome, para conversar comigo, desejaram-me boa sorte, e agradeceram o meu trabalho.

Nesta reunião uma das mães de uma das crianças do projeto demonstrou-se bastante surpreendida pelos níveis de desenvolvimento atingidos pela criança, por considerar que as conversas que vai tendo em casa demonstram um nível de desenvolvimento “superior” à sua idade. Pois tal como defende Vygotsky (1978 citado em Vasconcelos, 2011, p. 151) e o que reflete as palavras desta mãe é que “ao funcionar em projecto a criança move-se à frente do seu próprio desenvolvimento”. Ainda nesta reunião pude explicar qual era a minha problemática do relatório final de mestrado e pedi a colaboração das famílias para o preenchimento de um questionário sobre a ~sua opinião sobre a organização da sala de atividades.

Relativamente à segunda intenção que mencionei: promover a comunicação e divulgação do trabalho realizado com o grupo de crianças, esta concretizou-se através de várias vias de comunicação, uma delas foi a utilização dos placares exteriores à sala, para expor os trabalhos realizados pelas crianças, acompanhado por um registo que descrevia o processo do trabalho realizado. Também nas paredes da sala eram expostos trabalhos e registos de algumas atividades realizadas. Segundo Post e Hohmann (2011, p. 113), a existência de uma máquina fotográfica na sala de atividades, constitui uma ferramenta muito importante. Assim, recorrendo à forma já utilizada pela educadora, elaborei alguns registos das atividades que desenvolvi para o portefólio da criança, ilustrando através de fotografias os processos de desenvolvimento do trabalho, acompanhando com o registo escrito sobre a atividade.

No final da minha intervenção realizei um PowerPoint compilando várias fotografias, acompanhando-as do registo escrito da atividade. Esse PowerPoint foi mostrado às crianças, recordando o que fizemos juntos, e entregue um CD a cada criança para levar para casa com o objetivo de mostrar às famílias o trabalho por mim desenvolvido com aquele grupo de crianças.

4. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

Neste capítulo começo por apresentar as razões que estiveram na base da escolha da problemática, e em seguida descrevo as opções metodológicas referindo as técnicas e instrumentos de recolha de dados que permitiram compreender e analisar a problemática em estudo. Direciono o “olhar” sobre esta problemática recorrendo a pesquisas bibliográficas e evidências do trabalho realizado em contexto.

“O ambiente é um educador à disposição tanto da criança como do adulto.
Mas só será isso se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver
equipado de uma determinada maneira”

Zabalza, 1998, p.239

A par desta afirmação as OCEPE referem que “a organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador” (DEB, 1997, p.31).

Quando nos referimos à organização do ambiente educativo, falamos não só do espaço de que as crianças dispõem, mas também de outras questões como as relações que se estabelecem entre diferentes intervenientes - entre crianças, entre crianças e adultos, a organização do tempo e dos materiais (Forneiro,1998, p.232). Na primeira parte deste relatório foi feita uma caracterização do espaço, dos materiais e das experiências possíveis para cada uma das áreas. Como referi cada uma destas áreas e materiais existentes são expressão da intencionalidade educativa da educadora. Coloca-se então, uma questão como objetivo de estudo. De que forma esses materiais promovem as aprendizagens das crianças? Este estudo não partiu de um problema, mas sim de um objetivo, não que eu tivesse dúvidas que os materiais à disposição das crianças não lhes proporcionassem aprendizagens significativas, mas sim por querer perceber de que forma são utilizados pelas crianças servindo de base para as suas aprendizagens, sem uma necessária intervenção do adulto. Colocando a questão: será o ambiente um educador para a criança? Tal como refere Zabalza. Sobressaindo a problemática mais significativa da PPS: A organização do ambiente educativo como mediador das experiências de aprendizagem das crianças. Na creche não tinha sido

identificada uma problemática, no entanto, após a análise do que fiz, e para que fiz, e pesquisa sobre o assunto percebo que também neste contexto, trabalhei esta problemática através da criação do placar das famílias identificando aprendizagens potenciadas por este novo espaço, atrás referidas. Contudo uma vez que a problemática só foi identificada no JI, o plano de ação para a intervenção refere-se apenas a este contexto.

Metodologia

A metodologia que utilizei teve por base um paradigma qualitativo e assume características interpretativas, uma vez que esta investigação assenta na compreensão de um fenómeno que não pode ser encarado independentemente da realidade concreta em que ocorreu. Neste estudo enquanto observadora participava também na vida do grupo, a ser estudado, recorrendo a diferentes técnicas e instrumentos de recolha dos dados: observação participante, notas de campo, entrevistas, questionários e análise de documentos. A observação participante permitiu-me recolher dados sobre o contexto onde decorreu a ação, processo que consistiu em observar e registar através de notas de campo que permitiram descrever situações acerca dos intervenientes e de acontecimentos ocorridos. O objetivo destas era registar “um pedaço de vida que ali ocorria, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (Maximo-esteves, 2008, p. 88).

Optei também por técnicas baseadas na perspectiva dos participantes, recorrendo a entrevistas às crianças, com perguntas abertas, em que eu escrevia no guião as suas respostas. Nesta entrevista as crianças falaram sobre as suas próprias preferências, conceções e avaliações.

Foi também pedida a participação das famílias, através do preenchimento de um questionário, que permitiu recolher informações sobre a sua opinião sobre a sala de atividades e aprendizagem das crianças. As famílias foram informadas do objetivo deste e de que o tratamento dos dados seria apenas para este fim, sendo os dados anónimos e confidenciais.

A análise dos documentos foi outra das técnicas inerentes a este estudo, para tal

utilizei os documentos orientadores das Instituições: o Projeto Educativo e o Projeto Pedagógico de Sala, estes permitiram-me ter acesso à “perspetiva oficial, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica” (Bogdan & Biklen, 1994, p.180)

4.1 Ambiente educativo

Os conceitos de ambiente e espaço podem ser facilmente confundidos, e utilizados como sinónimos, no entanto o conceito de espaço é um conceito mais restrito, que diz respeito apenas ao “espaço físico, ou seja, os locais caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” (Forneiro, 1998, p.232). Quando consultamos o perfil específico de um educador de infância (Decreto-Lei 241/2001) é nos referido que “o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” fica claro que o ambiente educativo não pode querer dizer o mesmo que espaço, pois se assim o fosse eram descuradas outras importantes dimensões necessárias para perspetivar o processo educativo de forma integrada. A respeito de currículo Roldão (2002, p.84) diz-nos que é um conjunto de situações, aprendizagens proporcionadas ou dinamizadas pela instituição escola, para a promoção de um leque variado de aprendizagens, que incluem a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento de competências, a promoção de valores e a vivência de práticas.

Assim, para desenvolver e conceber o currículo, no âmbito da organização do ambiente educativo cabe ao educador: organizar o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular; disponibilizar e utilizar materiais estimulantes e diversificados, incluindo os seleccionados a partir do contexto e das experiências de cada criança; proceder a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada; mobilizar e gerir os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e da comunicação; criar e manter as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.

De outro modo, recorrendo a um referencial teórico, podemos dizer que o

ambiente é um todo indissociável que pode ser entendido como uma estrutura com quatro dimensões: temporal, relacional, funcional, física. (Forneiro, 1998, p.234). Segundo esta autora a dimensão temporal “refere-se à organização do tempo, e portanto, aos momentos em que são utilizados os diferentes espaços”. A dimensão relacional refere-se às relações que se estabelecem, sendo que estas dizem respeito aos modos de acesso aos espaços, ou seja, as regras de utilização (pequenos grupos, individual, a pares) e a forma de participação do educador (observa, impõe, encoraja) as atividades que as crianças realizam. Um espaço pode assumir diferentes funções dependendo do tipo de atividades, o tapete pode ser o local das construções, mas também o das comunicações - dimensão funcional. Por último a dimensão física, refere-se ao aspeto material do ambiente compreendendo a suas condições estruturais e a organização dos objetos sejam eles mobiliário, materiais ou elementos decorativos. Assim, uma vez que o meu principal objetivo é perceber de que forma os materiais da sala promovem a aprendizagem das crianças, centrar-me-ei mais na dimensão física do espaço, sem nunca perder de vista de que fazem parte do ambiente outras dimensões. Assim, quando me refiro ao espaço estou a falar do “espaço como espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve: é um conjunto completo” (Forneiro, 1998: 231).

Dimensão física

Ao longo da minha curta experiência, deparei que o espaço é uma variável que faz parte de qualquer projeto educativo, diz-nos Zabalza (1992, p.122) que ao configurar cada novo Projeto Educativo, temos de pensar em como vamos estabelecer e organizar os espaços de maneira a que se convertam, adequadamente, facilitando tudo o que podemos fazer. Ao mesmo tempo criando uma estrutura de estímulos e oportunidades de expansão experiencial para as crianças. Enquanto futura educadora, tal como já referi, este é um dos princípios subjacentes à minha identidade profissional, pois ao pensar na dimensão física do espaço penso-o como uma componente de um ambiente que deve ser de qualidade e que cria oportunidades e contextos de aprendizagem significativos.

No documento de referência e apoio para todos os educadores de infância, as

Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar referem que os espaços e os materiais existentes condicionam em grande medida o que as crianças podem fazer e aprender (DEB, 1997, p. 37). A organização do espaço deve facilitar aprendizagens, criar desafios, potenciar a autonomia e relações sociais (Portugal, 2012, p.12). Compete ao educador criar espaços com e para a criança adaptando-os às necessidades e interesses do grupo de forma que estes sejam flexíveis, acolhedores, motivantes proporcionando-lhes interações diversificadas. Zabalza (1987) citado por Zabalza (1998, p. 236) apresenta o espaço como uma *estrutura de oportunidades* e um contexto de aprendizagem e de significados, pois quando são pensados a definição dos espaços da sala, o tipo de materiais, a sua disposição e a organização de todo o funcionamento, é necessário pensar se essa organização é ou não motivadora das escolhas e das aprendizagens das crianças.

Hohmann & Weikart (1997, p.165) referem que “definir as áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças” É com base neste pressuposto que as salas da minha PPS se encontravam organizadas. "Área" é um termo habitual na educação pré-escolar para designar formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças (DEB, 1997, p. 47). Na minha perspetiva a organização do espaço por áreas bem definidas, ditam o tipo de atividades que aí se podem desenvolver, permitindo uma multiplicidade de ações que facilitam o desenvolvimento da autonomia das crianças.

Materiais didáticos

De acordo com as OCEPE na escolha dos materiais o educador atenderá a critérios tais como variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético. DEB (1997, p.38). Este é também outro dos aspetos que observei ao longo da PPS, pois quando algum brinquedo da sala está estragado ou não tem utilidade, é retirado. Além disso as crianças “sabem quais os materiais e os objetos que estão disponíveis e onde os encontrar.” (Hohmann & Weikart, 2013, p. 165), uma vez que, cada material é colocado na área mais adequada. A observação dos materiais existentes numa sala de JI oferece a ideia do tipo de atividades que as crianças realizam nesse espaço. A localização e a disposição dos materiais no espaço é um importante indicador do modo como se

organiza a vida do grupo, estes podem estar acessíveis às crianças ou pelo contrário, colocados em locais restritos à sua utilização. Aspeto que condicionará em grande medida, a autonomia das crianças no espaço-sala e conseqüentemente o desenvolvimento das suas aprendizagens.

Os materiais podem ainda ter uma estrutura aberta ou fechada, e possibilitar interações entre as crianças, podendo ser utilizados por várias crianças, ou de uso individual. Segundo Talbot e Frost (1989 Hohmann & Weikart, 2011, p.161) “quando um objeto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve, em vez de, estereotipadamente identificar uma maneira correta de o entender ou de, sobre ele agir”

4.2 Organização do espaço no MEM

Segundo as OCEPE (1997, p. 37) a organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas do educador, e penso que de alguma forma refletem o modelo pedagógico utilizado. Como tal, uma vez que na sala de JI, a educadora adota o modelo pedagógico do MEM considerarei pertinente fazer uma breve revisão de literatura sobre o que nos é dito sobre a organização do espaço neste modelo:

Segundo Niza (1998, p. 146) o trabalho com as crianças pequenas desenvolve-se a partir de um conjunto de seis áreas básicas de atividades, distribuídas à volta da sala e de uma área central polivalente para trabalho coletivo. As áreas básicas são: a biblioteca e documentação, oficina de escrita e reprodução, laboratório de ciências e experiências, de carpintaria e construções, atividades plásticas e outras expressões artísticas, e ainda de brinquedos, jogos e “faz de conta”. Ao realizar esta pesquisa percebi que a forma como o espaço da sala de atividades do JI está organizada, constitui por si só uma mensagem curricular e reflete a opção metodológica da educadora.

Neste modelo pedagógico parte-se de uma definição de escola “. . . como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela, os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afectivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente

institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos” (Niza, 1998, p.141). Esta afirmação isolada e anterior à prática no contexto de JI, pouco me dizia, relativamente à forma de como concretizar na prática com as crianças. No entanto, após esta experiência percebi boas formas de o fazer, nomeadamente na melhor forma de as crianças se apropriarem dos conhecimentos e valores, etc. Relativamente ao estabelecimento de regras da sala e de cada uma das áreas, as crianças eram envolvidas nessas decisões, e estas eram escritas pelas suas próprias palavras. Desta forma as crianças compreendiam-nas e chamavam à atenção das outras quando alguém não as cumpria: “V., não podes estar em cima da garagem, diz aqui.” - Disse o R.V. a apontar para as regras da oficina de construção e jogos de mesa, uma vez que estão afixados próximos de cada área, inventários onde são descritos os materiais existentes em cada espaço, o que podem fazer e as regras de utilização.

4.3 Plano de ação concebido na intervenção em JI

A observação ocupa um papel central no âmbito da educação, a qual “deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 2008, p.29). Entre as observações diretas feitas a que atividades e materiais as crianças escolhiam diariamente, nos momentos de livre escolha pelas áreas, apoiei-me também na observação de um instrumento de regulação da vida do grupo, o mapa de atividades. No JI, antes de iniciarem uma atividade as crianças dirigiam-se ao mapa de atividades escolhendo aquela que desejavam realizar. A observação deste instrumento permitiu-me identificar as atividades que mais/ menos atraíam cada criança. Para Sampaio (2009, p.15) “o mapa de atividades é um espelho do que se faz dentro da sala e que é facilmente perceptível aos olhos de todos”.

Outro recurso utilizado, e analisado com as crianças foi a construção de um gráfico. Organizando as crianças em pequenos grupos, comecei por dizer-lhes que gostava de saber quais é que eram as atividades ou as áreas da sala que mais gostavam. Expliquei que podíamos fazer um gráfico e para que ele servia. Cada criança colocava

uma bolinha autocolante numa das colunas do gráfico que estava identificada com fotografias das áreas e atividades da sala. As crianças demonstravam interesse pela atividade, pois considero que a adequação do material ajudou (bolinhas autocolantes), tornando a atividade mais atrativa. As crianças mais velhas queriam descobrir quem “ganhava”, percebendo que a coluna que tivesse o maior número de bolinhas era a mais escolhida. Ficou bastante perceptível pela observação do gráfico (Anexo IV - fig.B) quer para mim, como para as crianças que a casinha e o desenho são as atividades/ áreas que as crianças da sala mais gostavam.

Por outro lado, à semelhança do que já tinha observado pela análise do mapa das atividades, algumas delas não eram merecedoras da escolha das crianças, nomeadamente as áreas do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (atelier de escrita e reprodução e biblioteca) e do domínio da matemática (laboratório de ciências e matemática). É a partir do que observamos que estruturamos a nossa ação, uma vez que são recolhidos dados, os quais, sofrendo um processo de análise e avaliação, irão proporcionar ao observador uma construção e estruturação do seu caminho a percorrer (Trindade, 2007). Assim, na impossibilidade de observar evidências das aprendizagens das crianças sobre todas as áreas e materiais existentes, uma vez que considero que são inúmeras as que podem ocorrer enquanto as crianças estão em livre escolha pelas áreas da sala, e porque em simultâneo com este estudo da problemática eram realizadas outras atividades por mim orientadas para o Tempo Curricular Comparticipado, projetos e outras atividades desenvolvidas em pequenos grupos ou individualmente que não me permitiam observar e “registar” a interação das crianças com os materiais e objetos. Assim, partindo da análise dos recursos utilizados (mapa de atividades e gráfico) estruturei a minha ação focalizando-a nas áreas menos escolhidas pelas crianças.

4.4 Dos materiais, às suas evidências na aprendizagem...

Como referi, as áreas respeitantes ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da matemática raramente eram escolhidas pelas crianças no mapa das atividades, no entanto, em situações de interação entre crianças apercebi-me da utilidade

de alguns materiais para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças sem uma necessária intervenção do adulto, pois como refere Cardona (1992, p.11) “quando não existe uma explicitação clara da organização espaço-temporal da sala de atividades o trabalho tende a ser essencialmente estruturado pelo educador”. Aspeto que não se verifica na sala de atividades deste Jardim de Infância, porque os espaços da sala facilitam de imediato a leitura do conjunto de atividades possíveis, bem como sugerem o seu uso não restritivo e criativo invocando a ação da criança (Ferreira, 2004, p.86). Como tal, refiro agora algumas das evidências recolhidas em relação aos materiais já existentes na sala, e mais à frente refiro-me a novos materiais acrescentados.

Segundo Fisher (2004, p.32) “Os adultos terão reflectido no potencial de aprendizagem de certas áreas e recursos dentro do contexto. Contudo, quando as crianças iniciam a sua própria aprendizagem, são livres de agarrar em recursos e ideias e de os explorar e expandir de acordo com a sua própria criatividade”

No *atelier* de escrita e reprodução encontram-se cartões dos nomes das crianças que são utilizados por elas sempre que deles necessitam para escrever o seu nome nos trabalhos ou para se inscreverem para contar, mostrar ou escrever. No entanto, utilizando estes cartões, a G.F. e a L.S. faziam um jogo em que à vez tiravam um cartão e a outra tinha de adivinhar de que criança se tratava. Para tal, utilizavam diferentes estratégias: nomeavam algumas características da criança, referiam com quem costumava brincar e a sua idade. Quando era dada esta última pista, ambas recorriam ao quadro das idades (exposto na parede da sala), pois através dele melhor conseguiam chegar à resposta. Numa das vezes a G.F. esconde o cartão virando-o para si, e a L.S. diz: “deixa-me ver a altura”, querendo referir-se ao comprimento da palavra. É de referir que só os cartões das crianças de 3 anos é que tinham a foto, os restantes apenas tinham a palavra. Portanto denota-se que as crianças reconhecem algumas palavras escritas do seu quotidiano, reconhecendo o nome das outras crianças.

O mapa de aniversários é um instrumento que faz parte de muitas salas de educação de infância. Até à chegada à sala de JI onde decorreu a minha PPS, já o tinha visto representado de diversas maneiras, contudo em muitas delas considero que apenas transmitiam a informação para os adultos (dia e mês em que a criança faz anos),

podendo em alguns casos mostrar às crianças em que meses fazem anos e quantas fazem em cada mês. No entanto, o mapa de aniversários desta sala era bastante diferente, permitindo um conjunto mais alargado de aprendizagens, desde o conhecimento do tempo, às contagens. Este era estruturado em gráfico de barras com as fotografias das crianças, permitindo facilmente verificar em que meses havia mais/menos ou nenhuma criança a fazer anos, e a ordem pela qual se sucedem:

No acolhimento antes da reunião da manhã, o G.A diz: “eu vou fazer 6 anos”. Logo em seguida o G.P. a olhar para o mapa dos aniversários, diz: “não, não. Eu faço primeiro! Depois faz o G.I, a M.G., o P.O e só depois é que fazes tu”.

Através deste instrumento o G.P. esclareceu o G.A. de que ele fazia anos primeiro como ambos podiam ver. Considero no entanto importante que associado a este exista o quadro das idades que já referi. Pois esta complementaridade permite que as crianças percebam que embora façam anos primeiro do que um amigo isso não significa que sejam mais velhos.

Na minha perspetiva os materiais e instrumentos referidos (cartões de palavras, quadro das idades e mapa dos aniversários) proporcionaram um contexto propício à aprendizagem das crianças, como tal estes instrumentos serviram de modelo que poderei/ devo utilizar na minha prática enquanto futura educadora.

No decorrer da PPS, um novo material foi acrescentado à área da matemática (jogo do caracol: tabuleiro de jogo, dados, e fichas, Anexo IV - Fig.C1). Isto porque dinamizei uma atividade em grande grupo, que consistia em jogarmos a este jogo. Assim, dias depois, num momento de livre escolha pelas áreas da sala, perguntei a algumas crianças se queriam jogar o jogo do caracol. Visto que demonstraram bastante interesse pela sua utilização de forma autónoma, em pequeno grupo, considerei com a aprovação da educadora cooperante que este poderia ser um novo material a ser acrescentado a esta área. Após a introdução deste material na área da matemática, por várias vezes, observei que as crianças se inscreveram no mapa das atividades escolhendo esta área, para jogarem o jogo do caracol. Esta “inscrição” foi mais

frequente pelas crianças de 5 anos, embora as de 3 e 4 anos, geralmente não se inscrevessem, algumas vezes também as vi, a “jogar”, pela observação das outras crianças, e por consistir novidade, despertando-lhe a curiosidade.

Para a área da biblioteca tive ainda a oportunidade, de acrescentar um outro recurso: Abecedário dos animais. Este livro foi uma construção das próprias crianças, elaborado por elas na sua totalidade, cada criança fez uma página deste livro (escrevendo a palavra e fazendo o registo em desenho do animal - Anexo IV - Fig. C2). Numa reunião da manhã, levei o livro encadernado, pronto para ser utilizado pelas crianças como um novo recurso na sala. Expliquei que ele ia ficar na sala para que sempre que quisessem ou não se lembrassem como se escreve alguma letra podiam ir buscá-lo. Perguntei às crianças onde é que o devíamos colocar, e todas responderam: “ali, apontando”, “na biblioteca”. Isto demonstrou que as crianças tem a ideia clara de onde se organizam os materiais (por áreas na sala), neste caso um livro. A este propósito as OCEPE referem que “o processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. O conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo” (DEB, 1997, p.38). A importância deste aspeto é ainda defendida por Barber (2004, p. 59) quando diz: “quando as crianças os arrumam, aprendem que cada conjunto tem um lugar próprio para ser guardado e que essa arrumação se baseia num critério específico... Isto permite que as crianças comecem a usar sistemas lógicos diariamente e com dada finalidade”.

4.5 A sala de atividades na ótica das crianças

A opinião das crianças foi recolhida através de 13 entrevistas, realizadas às crianças de 4 e 5 anos. As crianças de 3 anos não se encontram na amostra do estudo, uma vez que em conversa com a educadora referiu-me que as crianças de 4 e 5 anos poderiam dar respostas mais evidentes, para este estudo uma vez que a apropriação do espaço por estas crianças é mais notório, uma vez que todos se encontravam a frequentar uma sala de JI, no ano anterior. Ao passo que as de 3 anos estavam nas salas

de creche, e por isso, naturalmente tinham outros tipos de materiais e organização do ambiente educativo. O recurso às entrevistas mostrou-se como uma boa forma de dar “expressão à voz das crianças” (Máximo-Esteves, 2008, p.100), pois durante a sua realização elas falaram sobre as suas próprias preferências, concepções ou avaliações.

Todas as perguntas e respostas a esta entrevista encontram-se em (Anexo V), sendo que da reunião da informação foram retirados alguns exemplos das respostas das crianças para serem analisadas/ refletidas. As perguntas sobre as preferências das crianças (atividade/área) que gostam mais/ menos não foram analisadas do ponto de vista de um maior número de respostas em relação a uma ou a outra área, mas sim como forma de perceber a relação existente entre o que as crianças mais gostavam com aquilo que gostariam de acrescentar à sala.

A primeira pergunta que coloquei às crianças em entrevista foi: porquê que as crianças vêm para o Jardim de Infância? Partindo desta pergunta pude reunir um conjunto de respostas que me permitiram perceber algumas das concepções que as crianças têm sobre o espaço que frequentam diariamente.

Das 13 crianças entrevistadas, 5 responderam que vão para o JI para brincar, 4 das crianças entrevistadas responderam que era para aprender. Para algumas delas estar no JI assume-se como um “certo estatuto” que a idade lhes concede - “porque são crescidos”, “têm muitos anos”. Uma vez que existe uma boa articulação nesta Instituição, entre a Creche e o JI, sendo que as crianças da sala de 3 anos, próximo do final do ano letivo começam a frequentar por algumas horas, os espaços das salas de JI de modo a adaptar-se progressivamente ao espaço e rotinas, as crianças sabem que quando são mais “pequenas”, não estão nesta sala. Por outro lado, o R.V. que tem 5 anos, e este é o último ano que frequenta esta valência, refere que as crianças vão para o JI porque ainda não têm escola.

No diálogo com as crianças à pergunta “Quando escolhes no mapa das atividades (ir para a casinha, jogos de chão, jogos de mesa...) achas que estás a aprender? Apenas duas crianças responderam que não aprendiam, todas as outras responderam que sim, e comprovaram-no através das suas respostas. Citando Oliveira-Formosinho (2006, p.56) a aprendizagem ativa é a “aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os

objetos e da sua interação com as pessoas, as ideias e os acontecimentos, chega à compreensão do mundo”. As crianças referem aprendizagens como “trabalhar”, “brincar com as amigas”, mas também aprendizagens relacionadas com diferentes áreas curriculares como “fazer o nome”, “fazer desenhos”, “pinturas no cavalete” “as alturas” “mexer no computador para fazer o nome dos animais”. Foram referidos também diferentes valores que as crianças aprendem enquanto se encontram nas áreas da sala como “não magoar os amigos” “a arrumar” “partilhar com os amigos.”

Algumas das respostas a seguir transcritas ilustram a resposta à questão “Há alguma coisa que não possam fazer na sala?” Através de uma reflexão sobre estas percebe-se a importância dada pelas crianças ao respeito pelos materiais, sendo referido várias vezes não “estragar os materiais”, “atirar as coisas ao ar”, bem como a vivência de valores democráticos e respeito pelo outro “destruir as construções”, “bater”, “riscar os desenhos dos amigos”, que contribuem para o bom funcionamento do grupo.

Nesta entrevista as crianças fizeram também a sua “avaliação” sobre o espaço, pois foi-lhes perguntado “se pudesses mudar alguma coisa na tua sala, o que mudavas?” De um modo geral todas as crianças responderam que acrescentavam mais objetos na sala, que estavam diretamente relacionados com as suas preferências, por exemplo o A.E. que gosta mais dos jogos de chão, referiu que deviam existir mais blocos. O R.V. que prefere a área da casinha manifestou a falta de bananas nesta área para servir de sobremesa. O G.A. referiu que gostaria de ter na sala mais “canetas de feltro para desenhar porque as nossas já estão estragadas”. Algumas crianças referiram também atividades do seu agrado que gostariam de realizar na sala “jogar playstation” (a L.S.), “jogar sonic” (G.M.), “fazer pulseiras na sala” (a G.F.) a M.A. referiu que gostava de “tocar instrumentos na sala”, no caso desta criança constatei que por várias vezes levava para o recreio instrumentos musicais (pandeireta e xilofone) como brinquedos para utilizar neste espaço e tempo onde as crianças podiam brincar com aquilo que trouxeram de casa.

Considero que a análise destas respostas transmite ao educador ótimos indicadores pelas vozes das crianças de que tipo de atividades ou materiais podem ou deveriam ser acrescentados à sala de atividades.

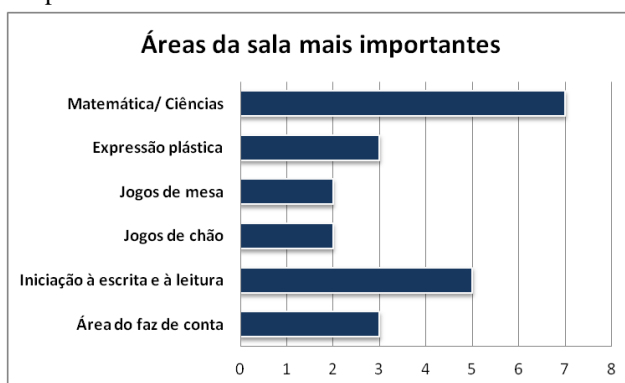
4.6 A sala de atividades na ótica das famílias

A opinião das famílias foi recolhida através de questionários, entregues numa reunião de pais em que participei, pois em conjunto com a educadora considerámos que esta seria a melhor forma para obter os dados, uma vez que o preencheriam naquela altura, não tendo que o levar para casa. No entanto, nem todos os pais estiveram presentes, e alguns deles, preferiram levar o questionário para casa. Como esta reunião aconteceu próximo do final do estágio, já não tive oportunidade de inquirir todas as famílias, contudo a amostra do estudo foi de cerca de metade (das 24 famílias) foram inquiridas 11 famílias.

A primeira questão dizia: “Sabe como está organizado o espaço da sala de Jardim de Infância do seu filho?” Todas as famílias responderam que sim. Em seguida, foi pedido que assinalassem os dois espaços da sala que consideravam mais importantes.

Pela análise do gráfico constata-se que a maioria das famílias considera a Matemática/ Ciências e a Iniciação à escrita e à leitura como os espaços mais importantes. Pelas respostas poderei inferir que os pais destas crianças estarão mais preocupados com a transição das crianças para a escolaridade obrigatória. Contudo ao perguntar se consideram importante que as crianças explorem de forma livre os jogos/ brincadeiras e ainda se consideram que os materiais utilizados na sala são importantes para as crianças desenvolverem aprendizagens. Todas as famílias responderam (sim) a estas perguntas.

Gráfico 1: Áreas da sala que as famílias consideram mais importantes



À pergunta existe mais alguma área/ atividade que considere que devia existir na sala de Jardim de Infância? Apenas uma mãe disse que sim, referindo a de expressão musical. Assim, de um modo geral as famílias revelam-se satisfeitas pelas áreas e materiais existentes na sala, considerando-os suficientes e adequados.

À questão “na sua opinião, a organização da sala estimula o desenvolvimento das diferentes áreas curriculares?” (Referindo-as para o caso de alguns pais não saberem todas essas áreas). Depois da apresentação da pergunta pedia que seleccionassem (Todas/algumas/nenhuma) e justificassem. Nem todos os pais o justificaram, no entanto obtive 10 vezes a resposta, todas, e 1 vez a resposta algumas. As respostas foram:

“Acho que desenvolve a aprendizagem.”

“Faz com que se desenvolvam”

“Permite explorar/ escolher a área que mais gostam”

“As áreas escolhidas vão ao encontro de todas as áreas de desenvolvimento e uma vez que são escolhidas pelas crianças é do interesse delas logo são motivadoras para a aprendizagem”

“Porque está tudo muito bem organizado. Excelente trabalho”

“Falta a área da expressão musical e é um pouco pequena para o bom desenvolvimento da expressão motora”.

Este questionário permitiu assim perceber que as famílias sabem como o espaço da sala de JI está organizado e consideram que a organização do espaço é mediadora das aprendizagens das crianças, referindo até a importância da escolha das áreas por parte das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado por fim a minha Prática Profissional Supervisionada, importa agora fazer um balanço geral do impacto da minha intervenção, junto de todos os atores educativos (crianças, famílias e equipa educativa).

As educadoras cooperantes e auxiliares da sala dos dois contextos foram elementos fundamentais para o meu desenvolvimento profissional. Senti logo nas primeiras semanas no contexto de creche que toda a Instituição dava especial importância à entajuda, colaboração e respeito entre todos os elementos educativos, assim esta foi também uma das minhas primeiras aprendizagens: importância de trabalhar em equipa e desenvolver um trabalho cooperativo. Assim, ao longo da PPS estabeleceu-se entre mim e as equipas de sala uma comunicação aberta, em que sempre me apoiei nos seus contributos e opiniões, críticas e sugestões de melhoria e a quem sempre pude recorrer: questionando, e tirando algumas dúvidas que iam surgindo. O trabalho realizado e articulado com as equipas da sala de atividades resultou com frequência, “numa dinâmica de exposição do pensamento, discussão de dados e ideias, procura do consenso ... [aumentando] o grau de motivação ..., [e] incentivando maior envolvimento na apropriação de novo conhecimento, na resolução de problemas e na construção de estratégias ... ” (Roldão, 2007, p. 26). Também com os elementos exteriores à sala estabeleci uma relação baseada no respeito, entajuda e colaboração.

Como acredito e escrevi nas recordações entregues às crianças no final do estágio de Jardim de Infância, um amigo é um bem um tesouro que se tem. Tive muitos tesouros nestes dois estágios. Considero que fui muito bem recebida pelos grupos de crianças e estabeleci com elas uma relação bastante positiva baseada no afeto. De dia para dia sentia que as crianças me aceitavam cada vez melhor, e me viam como alguém que estava presente na sala e pertencia às suas rotinas e participava no seu dia-a-dia.

No início do estágio em JI, o meu maior receio era relativamente à gestão do grupo, se seria capaz de estabelecer limites e que o grupo me aceitasse/ respeitasse enquanto novo “elemento” na sala. Na PPS da creche, de início isto foi das “coisas” mais complicadas, pois algumas crianças encontravam-se a testar os limites e ver até

onde “poderiam ir comigo”. Esta foi outra das grandes aprendizagens que fiz ao longo deste meu primeiro estágio, pois apesar de sempre ter a convicção de que “a seguir ao amor, a disciplina é a segunda dádiva mais importante que se deve dar à criança”. (Brazelton, 2006, p. 291) às vezes era difícil estabelecer limites claros. No entanto, com a ajuda das pessoas que me acompanharam (educadora/ supervisora institucional) percebi que esse era o principal fator que contribuía para a dificuldade na gestão do grupo. Contudo apesar desta principal incerteza aquando do início do estágio em JI, de um modo geral todas as crianças aceitavam o que lhes dizia ou pedia, isto porque desde o primeiro dia a educadora sempre mostrou às crianças que me deveriam respeitar, deixando que eu assumisse progressivamente o domínio das tarefas e funções da educadora da sala, dizendo até, “eu não estou cá”. Considero este aspeto fundamental, para que ganhasse uma maior experiência, ao deparar-me com obstáculos e dificuldades que sentia nalguns momentos, permitia-me refletir procurar as respostas mais adequadas para a melhoria contínua da qualidade e bem-estar das crianças.

Na minha perspetiva, é fundamental entender cada criança individualmente, esta é uma das questões que a educadora me ajudou bastante a perceber como lidar com cada criança, e o porquê de determinados comportamentos que vão acontecendo no dia-a-dia com cada uma. Conhecer cada criança permite moldar “as interações que os educadores de infância têm com as crianças” (Post & Hohmann, 2011, p.14) permitindo-lhes satisfazer as necessidades mais eficazmente, bem como ajudar a ultrapassar as dificuldades. Relativamente às atividades desenvolvidas considero, que foram ao encontro dos interesses e necessidades do grupo de crianças, pois tive sempre a preocupação de manter um olhar atento face ao modo como a criança reagia à proposta, como se sentia e como se envolvia (Araújo & Costa, 2010, p. 8). Encarei o facto de as crianças se lembrarem de atividades por mim propostas de já algum tempo, e referirem: “eu lembro-me, foi assim..., eu fiz isto... foi a Tânia que fez”. Como um dos indicadores de que as atividades eram significativas para o grupo. Procurei que as atividades tivessem um fio condutor, e atribui-lhes um carácter lúdico, porque penso que é fundamental nestas idades (até porque se tratava de uma sala de crianças com idades heterogéneas, sendo as mais pequenas de 3 anos) e porque penso que um dos desafios de um educador é “tornar as suas práticas pedagógicas estimulantes sob o ponto de vista

intelectual para servir uma criança-cidadã que quer aprender ao longo da vida” (Vasconcelos, 2011, p.12).

Relativamente às famílias no contexto de creche estabeleceu-se uma relação de confiança e empatia, que se denotou aquando dos momentos do acolhimento, e preocupação em participar/ responder com brevidade ao que lhe propus. No último dia da minha PPS, fiquei surpreendida positivamente, quando vários pais sabendo que aquele era o final da minha intervenção naquele contexto, me vieram agradecer e desejar boa sorte, quando eu é que estava inteiramente grata pelo seu apoio, compreensão e acolhimento. Durante o estágio de JI tive uma oportunidade que considero de extrema importância: estar e participar numa reunião de pais. Os pais foram bastantes recetivos à minha presença, na reunião chamaram-me pelo nome, para conversar comigo, desejaram-me boa sorte, e agradeceram o meu trabalho.

A construção da minha identidade profissional tem vindo a construir-se à medida que as competências e saberes específicos da Prática Profissional de um educador de infância, se foram clarificando, quer através do contributo das várias Unidades Curriculares (U.C) da Licenciatura e Mestrado, e através da prática em contextos educativos. Como afirma Perrenoud (2002, p.18), um principiante está “entre duas identidades: está abandonando a sua identidade de estudante para adotar a de profissional responsável por suas decisões”. Penso que o questionamento e a reflexão sobre as ações é um aspeto fundamental na vida de um estagiário. A construção dos portefólios incluindo as (reflexões diárias e semanais) contribuíram para uma construção contínua de novos saberes, fazendo com que alterasse ou reestruturasse a minha prática, através de um constante questionamento sobre o que aconteceu, o que podia mudar ou melhorar, revendo os acontecimentos e as práticas. Nestes portefólios foram também incluídas as planificações de propostas para o grupo de crianças. Planificar atividades e situações pedagógicas implicava refletir sobre as minhas 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 (DEB, 1997, p.26).

No estágio em JI, tive duas primeiras aprendizagens que aqui quero destacar como

bastante significativas. A primeira diz respeito ao portfólio da criança, pois várias vezes foi-nos falado da importância da avaliação no pré-escolar, mas como o fazer e qual a melhor forma de o fazer? Pois bem, após ter passado pela experiência de construir um em conjunto com uma criança, percebi que esta é uma boa forma de verificar o percurso, processo e a evolução da criança, envolvendo-a na sua própria avaliação. Por outro lado a “análise do portfólio permite ao educador repensar sobre as oportunidades educativas e as experiências de aprendizagem proporcionadas às crianças e refletir para tomar decisões acerca das mudanças a operar na sua prática” (Silva & Craveiro, 2014, p. 38).

A Outra primeira experiência diz respeito à realização de um projeto, utilizando todas as fases características desta metodologia, porque apesar de ter havido na licenciatura um outro estágio em que se pretendia a elaboração de um projeto com as crianças, no meu caso este estágio foi realizado em creche, como tal, devido à idade das crianças não foi elaborado um projeto respeitando todas as suas fases, mas sim uma adaptação a esta metodologia. Portanto, esta foi a primeira vez que realizei um projeto e fiquei completamente fascinada, pois considero esta uma forma privilegiada de fomentar a aprendizagem pela descoberta, uma vez que é dada, às crianças, a oportunidade e a responsabilidade de serem elas as mentoras das suas aprendizagens. Os projetos oferecem a parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomarem as suas próprias decisões e fazerem as suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com os colegas, sobre o trabalho a ser realizado (Katz, 1999, p.38).

Para terminar, reflito sobre as metodologias [a minha] para a intervenção educativa. Como o estágio de final de mestrado em JI teve uma maior duração, e o realizei numa Instituição em que adota a metodologia da Escola Moderna (MEM) podia estar agora em condições de dizer que esta será a metodologia que utilizarei como futura educadora, no entanto, sei que será difícil de a implementar caso trabalhe numa Instituição que não adote esta metodologia. No entanto, um dos aspetos que saliento e priorizo é reconhecer que a aprendizagem é um processo social e que a vida em grupo implica o confronto de opiniões e a resolução de conflitos. Como forma de alargar as oportunidades educativas considero que se deve favorecer uma aprendizagem cooperada

em que a criança se desenvolve e aprende com os seus pares. Como forma de colocar em prática isto, na minha opinião, o MEM tem instrumentos de um enorme valor (diário de grupo e reunião de conselho). Assim, independentemente da metodologia que utilizarei, através da problemática mais significativa que foi neste relatório abordada, “levo” comigo alguns materiais e instrumentos que considero fundamentais para a autonomia, e aprendizagens das crianças. Em suma, tenho presente que a minha ação basear-se-á sempre em modelos que proporcionam aprendizagens ativas, colocando em evidência a participação das crianças no seu processo de aprendizagem e que promovam igualmente a cooperação, autonomia, solidariedade e o pensamento crítico.

Cada dia da minha prática foi pensado como importante e indispensável para a construção profissional e pessoal. Com o contributo de todos: cada criança individualmente e como constituinte de um grupo, com o acolhimento que me foi dado pelos pais, com o enorme apoio e ajuda das educadoras cooperantes e auxiliares de sala, e restantes membros educativos e com o auxílio da professora Manuela Rosa, entre outros. Termino este meu portefólio com as frases de Fernando Pessoa, que explicam aquilo que efetivamente sinto que deve constituir a base para a construção da minha identidade profissional:

Pedras no caminho?

Guardo todas, um dia vou construir um castelo

(Fernando Pessoa)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, S., & Costa, H. (2010). Pedagogias participativas em creche: concretizando o respeito pela competência da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, 91, 8-10.
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma *prática em contexto de creche*. *Interações*, 30, 110-137
- Barber, P. (2004) Ensinando Matemática a Crianças Pequenas. In Siraj-Blatchford (Coord.) *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa. Texto Editora.
- Bairrão, J. (1994). *A perspectiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias: o caso da intervenção precoce*. *Inovação*, 7, 37-48.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. (2006). *O grande livro da criança* (9.^a Ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Cardoso, G. (2010) *Pedagogias participativas em creche*. *Cadernos de Educação de Educação de Infância*, 91, 4-7.
- Cardona, M. (1992). *A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância*. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 136-140.
- Castro, M. (2001) *A Linguagem em Crianças de 2 a 4 anos no Contexto Creche / Jardim de Infância ou no Contexto Familiar* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto)
- DEB, ME (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Estrela, A. (2008). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou ...retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças, In M. Ferreira, *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância* (pp. 65 – 78). Porto: Edições Afrontamento.
- Figueira, M. C. (1998). *Ser educador na creche*. Cadernos de Educação de Infância, 48, 69-70.
- Fisher, J. (2004) A Relação Entre o Planeamento e a Avaliação. In Siraj-Blatchford (Coord.) *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa. Texto Editora.
- Forneiro, L. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In M. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281). Porto Alegre: Artmed.
- Garcia, A. (2010). *O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância*. Escola Moderna, 36, pp. 6-20.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Katz, L. (1999). O que podemos aprender com Reggio Emilia? In Edwards et. al. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed. pp. 37-55.
- Martins, I. et al. (2009). *Despertar para a Ciência, Actividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: ME – DGIDC
- Marchão, A. (1998). *Do contexto da creche aos contextos pré-escolares*. Cadernos de Educação de Infância, 48, 10-11.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Accção*. Porto: Porto Editora.

- Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho (Org.). Modelos Curriculares para a Educação de Infância. (pp. 139-156) Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org). (2007). Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação. (3ªed.) Coleção Infância. Porto: Porto Editora
- Perrenoud, P. (2002) *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artemed Editora
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Portugal, G. (2012) *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Universidade de Aveiro
- Roldão, M. (2002). *Professores e Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2007). *Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Noesis, 71, 24-29.
- Sarmiento, M. (2004). *As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade*. Instituto de Estudos da criança. Universidade do Minho
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios Reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sampaio, M. (2009). *O plano de actividades como mediador da aprendizagem-ensino*. Escola Moderna, 34 (5), 5-17.
- Silva, M. (2005). O projecto como “projectil” não identificado. In *Actas do 2.º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º ciclo*. (pp. 1-17). Porto: Areal Editores.

- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação – Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vasconcelos, T. (1991). *Planear: Visões de futuro*. Cadernos de Educação de Infância, 17-18, 44-47.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2011). *Trabalho por projetos na educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Coleção Horizonte da Didáctica: Edições Asa.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed

Legislação consultada

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República, I Série A, nº 201.

Documentos reguladores das Instituições

Documentos da Creche:

Projeto Pedagógico da sala L (2013/2014)

Regulamento Interno (s.d.)

Projeto Educativo da Instituição (2012)

Plano de ação (2012/2013)

Documentos do Jardim de Infância:

Projeto pedagógico da sala 2 (2013/2014)

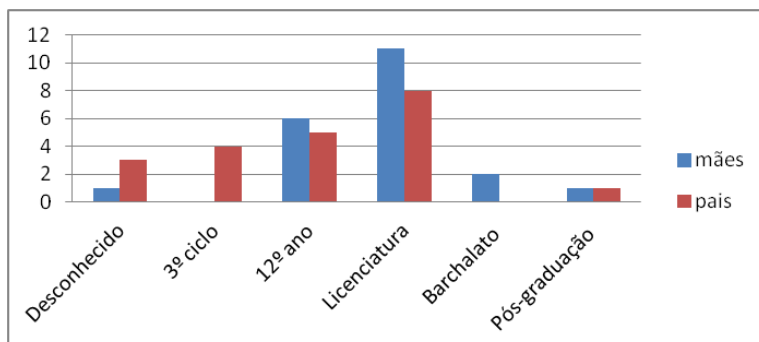
Projeto Educativo da Instituição (2012/2015)

ANEXOS⁷

⁷ Os anexos deste relatório encontram-se também em formato digital em cd anexo, bem como os portfólios da prática profissional supervisionada em creche e em Jardim de Infância.

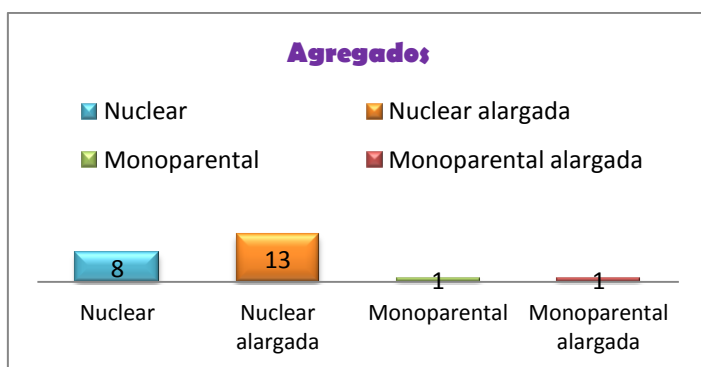
Anexo I - Gráficos

Gráfico 1. Habilitações Literárias dos pais (creche)



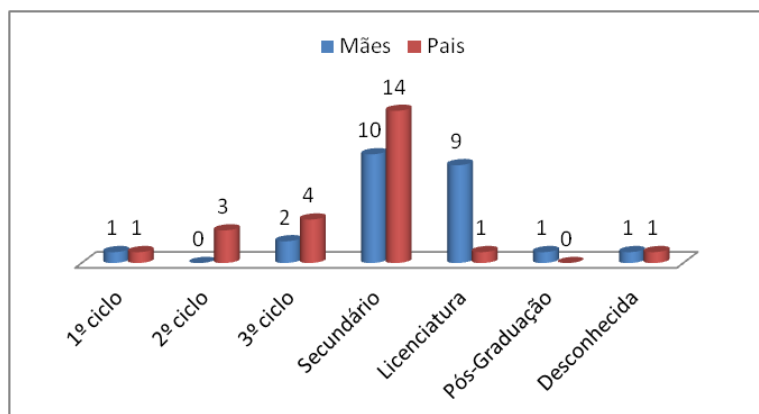
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 2. Agregado familiar das crianças



Fonte: Projeto Pedagógico Sala 2

Gráfico 3. Habilitações Literárias dos pais (JI)



Fonte: Projeto Pedagógico da sala 2 (2013/2014)

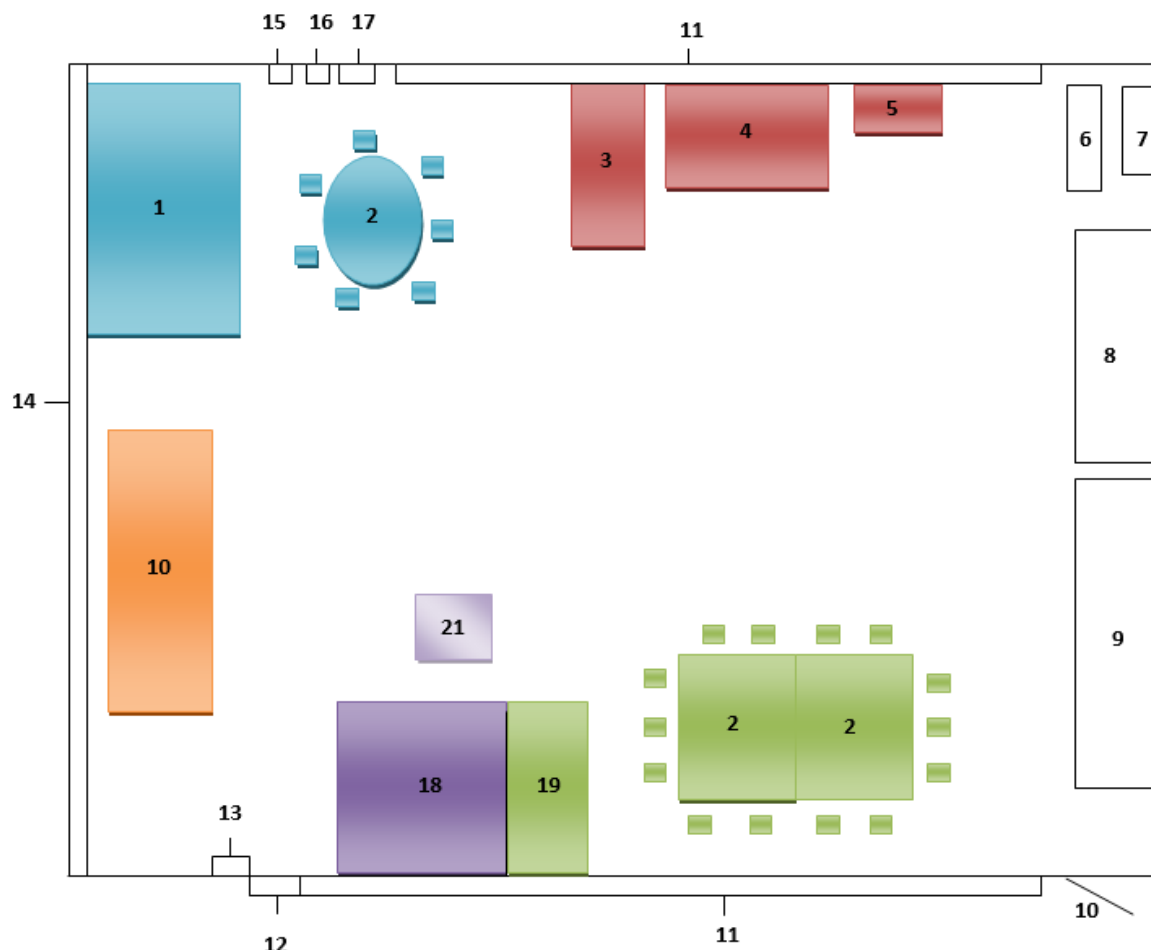
Gráfico 4. Situação profissional dos pais e das mães



Fonte: Projeto Pedagógico da sala 2 (2013/2014)






Anexos II - Plantas

Planta 1. Sala de atividades da creche



Fonte: Elaboração própria

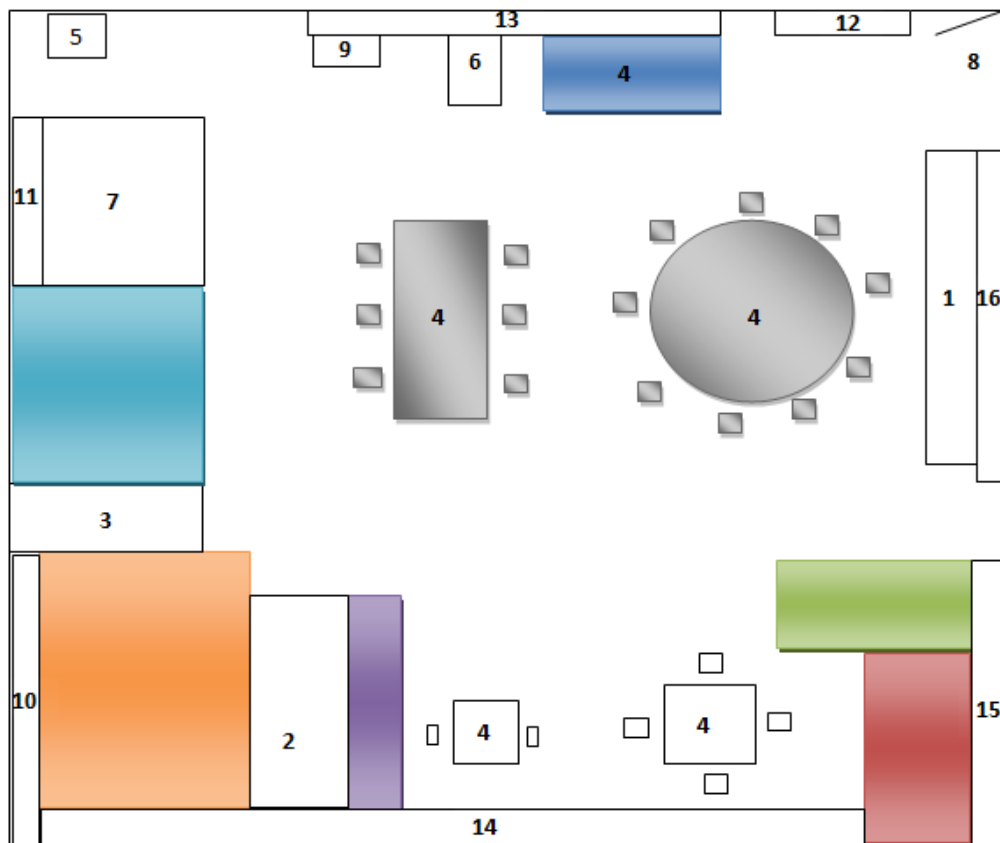
Legenda:

- | | | |
|--|---|--|
|  Área dos jogos de mesa |  Área da biblioteca |  Área da expressão plástica |
|  Área dos jogos de chão |  Área da casinha e lojinha | |

- 1- Estante com jogos
- 2- Mesas
- 3- Móvel dos livros
- 4- Colchão tapete
- 5- Sofá
- 6- Fantocheiro
- 7- Colchões de repouso
- 8- Lavatório
- 9- Cacifos
- 10- Porta de entrada








- 11- Placar de cortiça
- 12- Janela com visibilidade para a sala M
- 13- Espelho
- 14- Janela
- 15- Leitor de CD
- 16- Telefone
- 17- Televisão
- 18- Móvel com jogos de chão
- 19- Armário do material das expressões
- 20- Tapete (pista)

Planta 2. Sala de atividades de Jardim de Infância



Fonte: Elaboração própria

Legenda:



- | | |
|---|--|
|  Oficina de escrita e reprodução |  Casinha |
|  Biblioteca |  Oficina de jogos e construções |
|  Laboratório de ciência e matemática |  <i>Atelier</i> de expressão plástica |
| |  Área polivalente |



- 1- Móvel de apoio à expressão plástica
 2- Móvel da educadora
 3- Móvel dos jogos
 4- Mesas
 5- Espelho
 6- Cavalete
 7- Tapete
 8- Entrada da sala
 9 - Computador

- 10 - Janelas
 11 - Porta de acesso ao exterior
 12 - Placar da educadora
 13 - Placar dos desenhos, colagens e pinturas
 14 - Placar da matemática e ciências
 15 - Placar das histórias e canções
 16 - Placar das notícias

Anexo III - Quadros

Quadro 1. Objetivos curriculares, materiais existentes e experiências possíveis das áreas da sala de creche

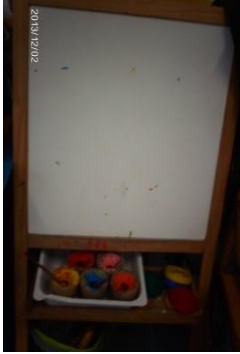

ÁREAS	OBJETIVOS CURRICULARES	MATERIAIS EXISTENTES	EXPERIÊNCIAS POSSÍVEIS
Biblioteca 	<p>Proporcionar momentos de partilha de livros, quer individualmente, quer em grupo</p> <p>Estimular o gosto pela leitura e pelas diferentes formas de comunicação</p> <p>Trabalhar o repouso físico/relaxamento</p>	<p>Estante com livros variados</p> <p>Colchão</p> <p>Sofá</p>	<p>Escutar histórias</p> <p>Observar livros</p> <p>Ensaial tentativas de leitura</p> <p>Imaginar histórias</p> <p>Folhear livros</p>
Jogos de chão 	<p>Desenvolver a imaginação e a criatividade</p> <p>Fazer-de-conta</p> <p>Desenvolver a coordenação óculo-manual</p> <p>Desenvolver a motricidade fina</p>	<p>Carros</p> <p>Pista</p> <p>Garagem</p> <p>Legos</p> <p>Jogos de empilhar</p> <p>Animais de plástico</p>	<p>Fazer construções</p> <p>Fazer-de-conta</p>
Jogos de mesa 	<p>Desenvolver a coordenação óculo-manual</p> <p>Desenvolver a motricidade fina</p>	<p>Jogos de reconhecimento tátil</p> <p>Jogos de associação</p> <p>Puzzles em madeira</p> <p>Puzzles sensoriais</p> <p>Mesa e cadeiras</p>	<p>Fazer puzzles</p> <p>Fazer jogos de encaixe</p>



<p>Expressão plástica</p> 	<p>Estimular o sentido da curiosidade e a necessidade de experimentação da criança</p> <p>Desenvolver a destreza manual e a motricidade fina</p> <p>Desenvolver o sentido estético.</p>	<p>Folhas de papel</p> <p>Canetas de feltro</p> <p>Lápis de cor</p> <p>Lápis de cera</p> <p>Materiais para moldar a plasticina</p> <p>Mesas e cadeiras</p>	<p>Pintar</p> <p>Desenhar</p> <p>Recortar</p> <p>Colar</p> <p>Modelar</p>
<p>Casinha e lojinha</p> 	<p>Experimentar, atuar, elaborar coisas/situações comuns que lhe são familiares, próximas e significativas do seu meio vital: papéis, situações, pessoas e conflitos</p> <p>Desenvolver a imaginação e a criatividade</p> <p>Desenvolver a linguagem</p> <p>Exteriorizar sentimentos e emoções</p>	<p>Estrutura de uma cozinha com lava-loiça e fogão</p> <p>Loiças de plástico</p> <p>Cama de bebe</p> <p>Mesa</p> <p>Bancos</p> <p>Bonecos</p> <p>Roupas</p>	<p>Dramatizar</p> <p>Imaginar</p> <p>Usar materiais da vida diária</p> <p>Fazer-de-conta</p>

Fonte: Elaboração própria a partir do Projeto de sala e da observação direta

Quadro 2. Objetivos curriculares, materiais existentes e potencialidades das áreas da sala de Jardim de Infância

ÁREAS	OBJETIVOS CURRICULARES	MATERIAIS EXISTENTES	EXPERIÊNCIAS POSSÍVEIS
<p>Biblioteca</p> 	<p>Proporcionar momentos de partilha de livros, quer individualmente, quer em grupo</p> <p>Estimular o gosto pela leitura e pelas diferentes formas de comunicação</p> <p>Trabalhar o repouso físico/relaxamento</p>	<p>Estante com livros variados (histórias, enciclopédias, revistas)</p> <p>Mesa com cadeiras</p>	<p>Escutar histórias</p> <p>Observar livros</p> <p>Contar histórias</p> <p>Manusear livros</p> <p>Folhear livros</p>
<p>Oficina de escrita e reprodução</p> 	<p>Desenvolver a linguagem e a escrita</p> <p>Registrar textos produzidos oralmente pelas crianças</p> <p>Fazer tentativas de escrita diversas</p> <p>Assinar as suas produções com o seu nome</p>	<p>Computador</p> <p>Folhas de papel</p> <p>Canetas</p> <p>Lápis</p> <p>Afias</p> <p>Borrachas</p> <p>Dicionário</p> <p>Ficheiro de imagens</p> <p>Cartões com o nome das crianças</p> <p>Mesa e cadeiras</p> <p>Letras de papel</p>	<p>Trabalhar textos</p> <p>Fazer tentativas de pré-escrita</p> <p>Copiar ou recortar palavras ou letras</p> <p>Procurar letras</p> <p>Copiar registos de textos ditos pelas crianças e escritos pelo educador</p>
<p>Laboratório de ciências e matemática</p> 	<p>Desenvolver o raciocínio lógico-matemático</p> <p>Desenvolver a curiosidade</p> <p>Realizar experiências</p>	<p>Blocos lógicos</p> <p>Sólidos geométricos</p> <p>Réguas e esquadros</p> <p>Caixa com números</p> <p>Material para experiências</p> <p>Geoplano</p> <p>Jogos de lógica</p> <p>Globo terrestre</p> <p>Aquário com peixe</p>	<p>Fazer jogos lógico-matemáticos</p> <p>Medir</p> <p>Encher/esvaziar</p> <p>Fazer contagens</p> <p>Fazer seriações</p> <p>Fazer classificações</p> <p>Observação</p> <p>Formulação de hipóteses</p>

<p>Atelier de expressão plástica</p> 	<p>Estimular o sentido da curiosidade e a necessidade de experimentação da criança</p> <p>Desenvolver a motricidade fina</p> <p>Desenvolver o sentido estético.</p>	<p>Folhas de papel</p> <p>Canetas de feltro</p> <p>Lápis de cor</p> <p>Lápis de cera</p> <p>Tesouras</p> <p>Colas</p> <p>Plasticina</p> <p>Materiais para moldar a plasticina</p> <p>Cavalete com tintas e pincéis</p> <p>Bibes</p> <p>Anilinas</p> <p>Mesas e cadeiras</p>	<p>Pintar individualmente ou a pares</p> <p>Desenhar</p> <p>Recortar</p> <p>Colar</p> <p>Modelar</p>
<p>Área do faz-de-conta/ casinha</p> 	<p>Converter a criança para o centro dos jogos de simulação</p> <p>Experimentar, atuar, elaborar coisas/situações comuns que lhe são familiares, próximas e significativas do seu meio vital: papéis, situações, pessoas e conflitos</p> <p>Permitir o trabalho em equipa, o comentário das coisas, valorizar a expressão de sentimentos e ideias</p> <p>Verbalizar as ações do jogo</p>	<p>Estrutura de uma cozinha</p> <p>Loiças de plástico</p> <p>Mesa</p> <p>Cadeiras</p> <p>Bonecos</p> <p>Roupas</p>	<p>Dramatizar</p> <p>Imaginar</p> <p>Usar materiais da vida diária</p> <p>Fazer-de-conta</p>

<p>Oficina de construção e jogos de mesa</p> 	<p>Fazer-de-conta</p> <p>Desenvolver o raciocínio lógico-matemático</p> <p>Desenvolver a coordenação óculo-manual</p> <p>Desenvolver a motricidade fina</p>	<p>Jogos de encaixe</p> <p>Puzzles</p> <p>Loto</p> <p>Enfiamentos</p> <p>Animais</p> <p>Carros</p> <p>Blocos</p> <p>Legos</p> <p>Garagem em madeira</p> <p>Tapete</p> <p>Mesa e cadeiras.</p>	<p>Realizar jogos de encaixe</p> <p>Realizar Puzzles</p> <p>Realizar enfiamentos</p> <p>Fazer construções</p>
<p>Área polivalente</p> 	<p>Desenvolver a capacidade de planeamento</p> <p>Permitir à criança ter intervenção no trabalho a desenvolver</p> <p>Experimentação de atividades desafiadoras para o seu nível de desenvolvimento</p>	<p>4 mesas</p> <p>Cadeiras</p>	<p>Realizar conversas de pequeno ou grande grupo ou projetos</p> <p>Realizar pequenas atividades de exploração de materiais;</p> <p>Preencher instrumentos de regulação da vida do grupo</p>

Fonte: Elaboração própria a partir do Projeto de sala e da observação direta

Quadro 3. Instrumentos de regulação do grupo

INSTRUMENTO	O QUE É?	PERMITE À CRIANÇA...	PERMITE AO EDUCADOR...
Mapa Mensal das Presenças	- Quadro de dupla entrada com os dias e os nomes das crianças e onde as crianças preenchem com um círculo se estão presentes.	- Noção do tempo (dias do mês) - Noção da ausência ou presença das crianças; - Identificação do seu nome e do nome dos outros; - Iniciativa; - Autonomia.	-Noção das presenças e ausências das crianças; - Instrumento de observação do desenvolvimento das crianças.
Agenda Semanal	- Tabela de dupla entrada com os dias da semana e com a sequência dos acontecimentos/atividades durante o dia.	- Noção da sequência dos dias da semana; - Autonomia; - Organização temporal; - Iniciativa.	- Trabalhar de forma organizada e sistemática as diferentes componentes do currículo.
Mapa do Tempo	- Quadro mensal onde se regista o estado do tempo.	- Autonomia; - Responsabilidade; - Observação; - Noção dos vários estados do tempo.	-Instrumento de observação das competências das crianças.
Mapa das tarefas	- Quadro de dupla entrada onde se encontram registadas as tarefas da rotina do grupo e os responsáveis por as executar nessa semana.	- Responsabilidade; - Participação; - Interajuda; - Interiorizar as rotinas; - Sentimento de pertença.	Organizar as rotinas; Instrumento de organização da vida do grupo; Ter consciências das capacidades das crianças; Instrumento de observação das competências das crianças.

Diário de grupo	- Quadro onde se assinala o que as crianças fizeram, querem fazer, gostaram ou não gostaram.	-Avaliação das atividades realizadas e momentos mais significativos; -Autonomia; -Participação.	Avaliação do grupo, Registo de preferências; Instrumento de observação.
Mapa de Atividades	- Mapa de dupla entrada onde se encontram os nomes das crianças e as atividades disponíveis na sala.	- Avaliar quais as atividades mais escolhidas; - Iniciativa; - Responsabilidade.	- Avaliar quais as atividades mais desenvolvidas por cada criança; - Instrumento de observação.
Lista de Projetos	- Lista para escrever o nome dos projetos que estão em curso e o nome das crianças envolvidas.	- Organização mental; - Sentimento de pertença e responsabilidade; - Iniciativa – Autonomia.	- Saber quem está em que projeto; - Saber o que estamos a fazer; - Balanço para as famílias; - Avaliar quais as crianças que se envolvem em projetos.
Inventário	- Listagem dos materiais da sala existente por área.	- Refletem sobre os materiais disponíveis por área, quais as brincadeiras possíveis, as regras de utilização e quantas crianças podem estar nessa área.	- Noção dos materiais; - Organização do espaço e materiais; - Avaliar e construir com as crianças regras de utilização dos espaços.
Plano do dia	- Quadro diário onde se planificam e avaliam as actividades diárias.	- Organização temporal; - Escolha das atividades; - Avaliar o trabalho desenvolvido.	- Ter um registo das atividades desenvolvidas; - Avaliar os interesses do grupo.

Mapa de comunicações	- Tabela na qual as crianças se inscrevem para comunicar os trabalhos realizados, durante a manhã, ao grupo.	- Avaliar/reflectir sobre o trabalho realizado; - Partilha de experiências; - Valorização pelos pares e adultos.	- Instrumento de observação do grau de envolvimento das crianças, nas aprendizagens realizadas.
Contar, mostrar ou escrever	- Quadro diário onde as crianças se inscrevem para participar na reunião da manhã.	- Participação/iniciativa; - Partilha de experiências/vivências; - Organização temporal.	- Instrumento de regulação da participação do grupo; - Avaliar o envolvimento das crianças.
Calendário	- Quadro mensal onde se destaca o dia, diariamente.	- Organização temporal; - Desenvolvimento lógico; - Iniciativa/autonomia; - Responsabilidade.	- Instrumento de observação das competências das crianças.

Fonte: Projeto Pedagógico da sala 2 (2013/2014)

Quadro 4. Organização do tempo na sala de creche

Organização do tempo	
Horário	Rotinas
7.30 - 8.45h	Acolhimento Atividades livres Suplemento alimentar (pão, bolachas ou fruta)
8.45 - 9.15h	Ida para as respectivas salas Momento de grupo Lançamento de atividades
9.15 - 10.45h	Atividades Pedagógicas
10.45 - 11.15h	Arrumação da sala Momento do grupo Suplemento alimentar
11.15 - 11.30h	Higiene
11.30 - 12.30h	Almoço/ Higiene
12.30 - 14.30h	Repouso
14.30 - 15.30h	Acordar/ Higiene Atividades livres
15.30 - 16.00h	Lanche/ Higiene
16.00 - 16.15h	Momento de grupo Lançamento de atividades/ Atividades livres
16.15 - 17.30h	Atividades Pedagógicas/ Atividades livres
17.30 -17.45h	Higiene
17.45 -19.00h	Atividades livres Receção às famílias/ Entrega das crianças

Fonte: Projeto pedagógico da sala L (2013/2014)

Quadro 5. Organização do tempo na sala de Jardim de Infância

Horas	Rotinas
9.30-10.00	Acolhimento: marcação de presenças e inscrições para <i>Contar, Mostrar e Escrever</i> Cantar o Bom-dia, Conversa e registo escrito de textos Planificação em Conselho das atividades a realizar (Plano do dia)
10.00-11.30	Lanche Atividades e projetos (pequeno grupo ou individualmente, segundo as suas escolhas) 5ª feira utiliza-se o ginásio para em pequenos grupos realizar-se sessões de expressão musical, o mesmo acontece com a ginástica à sexta-feira
11.30-12.00	Comunicações Recreio no exterior
12.00-12.30	Preenchimento do diário de grupo (Grande grupo)
12.30-13.00	Almoço (Grande grupo)
13.00-14.00	Repouso das crianças de 3 e 4 anos/ “tempo dos crescidos” (atividades de escolha livre na sala de atividades)
14.00-13.00	<i>Ateliers</i> de 1º ciclo (Apenas as crianças de 5 anos)
15.00-16.30	Tempo Curricular Comparticipado (Grande grupo)
16.30-19.30	Lanche Livre escolha pelas áreas da sala

Fonte: Elaboração própria

Quadro 6: Agenda semanal da sala

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Manhã	Atividades e Projetos	Atividades e Projetos	Atividades e Projetos	Música	Ginástica
Tarde	História/expressão dramática	Trabalho de texto	Dia surpresa	Matemática/ Ciências	Conselho Portefólios

Fonte: Elaboração própria

Anexo IV - Fotografias

Figura A: Diferentes atividades realizadas para a construção do placar das famílias



Fig. A1 - Pintura com carrinhos



Fig. A2 - Pintura com esponjas



Fig. A4 - Colagem de tecidos e papéis de diferentes texturas



Fig. A3 - Colocação das “nuvens”



Fig. A5 - Placar das famílias

Figura B. Gráfico construído pelas crianças



Figura C. Novos materiais acrescentados à sala



Fig. C1- Jogo do caracol

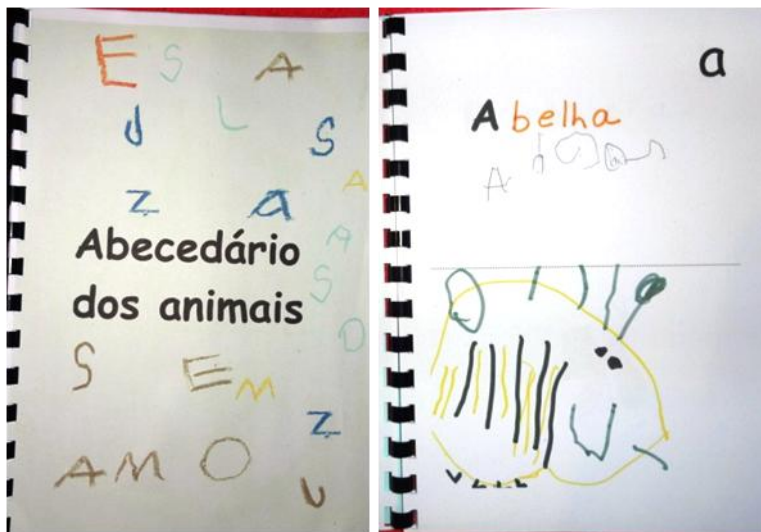


Fig. C2 - Livro (capa e página do livro)

Anexo V - Entrevista às crianças

1) Porquê que as crianças vêm para o Jardim de Infância?

Brincar (M.B.) (A.L.) (M.A.) (G.M.) (M.M.)
Fazer trabalhos (A.L.)
Porque tenho 4 anos (R.C.)
Porque não têm escola (R.V.)
Aprender (G.P.) (A.E.) (G.A.) (G.F.)
As professoras ensinam como se está na escola (G.P.)
Porque são crescidos (L.S.)
Fazer desenhos (G.A.)
Para divertir-se (G.M.)
Tem muitos anos (M.R.)
Não podem ficar na sala dos bebés (M.R.)
Ver livros (M.M.)

2) Qual é a atividade/área que gostas mais?

Desenhar (M.B.) (A.L.) (G.A.)
Casinha (M.A.) (R.V.) (G.P.) (G.F.) (M.M.)
Jogos de chão (R.C.) (G.M.)
Blocos (A.E.) (L.S.)
Pintar (M.R.)

3) Qual é a atividade/área que gostas menos?

Construções na garagem (M.M.)
Computador (M.R.)
Fazer construções com blocos (G.F.) (M.B.)
Casinha (G.M.) (G.A.) (A.E.)
Legos (L.S.)
Área de jogos (G.P.)
Colagens (R.V.)
Desenhos (R.C.)
Ver livros (M.A.) (A.L.)

4) Há alguma coisa que não possam fazer na sala?

Mexer nas coisas dos adultos (M.B.)
Chatear os amigos (M.B.)
Bater (M.B.) (A.L.) (A.E.) (M.R.) (M.M.)
Correr (A.L.) (R.V.) (G.P.)
Sair da sala (A.L.)
Mexer no peixe (M.A.) (G.A.)
Morder (M.A.) (M.R.)
Mexer na cara dos amigos (M.A.)
Mexer na ventoinha (M.A.)
Riscar os desenhos dos amigos (M.A.) (M.R.)

Fazer casas de paus (R.C.)
Saltar para as janelas (R.V.)
Tirar as tampas das canetas (R.V.)
Estragar os materiais (R.V.) (M. R.) (M.M.)
Saltar (G.P.)
Jogar futebol (G.P.)
Atirar as coisas ao ar (G.P.) (G.M.)
Brincar ás lutas (G.P.)
Chamar feio (A.E.) (G.M.) (M.M.)
Sentar na garagem (A.E.) (L.S.)
Partir coisas (A.E.)
Entornar água (L.S.)
Destruir as construções (G.A.) (G.M.)
Partir as cadeiras (G.A.)
Magoar os amigos (G.M.)
Fazer coisas que não estão no mapa de atividades (G.F.)
Disparates (M.R.) (M.M.)
Dizer nomes feios (M.R.)
Mentir (M.R.)
Puxar os cabelos (M.R.)

5) Se pudesses mudar alguma coisa na tua sala, o quê que mudavas?

Carrinhos (M.R.) (G.P.)
Fazer pulseiras na sala (G.F.)
Jogar Sonic (G.M.)
Canetas de feltro novas (G.A.) (M.B.)
Mais canetas de escrita (G.A.)
Playstation (L.S.)
Mais legos (A.E.)
Bonecos (A.E.)
Bananas na casinha (R.V.)
Muitos puzzles (R.C.)
Tocar instrumentos (M.A.)
Mais blocos (A.L.)

6) Quando escolhes no mapa das atividades (ir para a casinha, jogos de chão, jogos de mesa...) achas que estás a aprender?

Sim **Não**
11 respostas 2 respostas

7) O que aprendes?

Brincar com as amigas (M.B.) (M.M.)
Fazer desenhos (A.L.) (G.A.)
Trabalhar (A.L.)
Fazer pinturas no cavalete (M.A.)

Técnica de pinturas (escova de dentes) (M.A.)
Fazer casas (R.C.)
Fazer baleias com blocos (R.C.)
Arrumar (R.V.) (M.M.)
Portar bem (R.V.) (M.R.)
Brincar (L.S.)
Não magoar os amigos (G.M.)
Altura (matemática) (G.M.)
Fazer boas ações (G.M.)
Matemática (G.F.)
Mexer no computador (nomes dos animais) (G.F.)
Fazer o nome (M.R.)
Saber as letras do abecedário (M.R.)
Partilhar com os amigos (M.R.)