



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

**O MEIO ENVOLVENTE COMO UM CONTRIBUTO PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA**

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

**MADALENA MANATA DA SILVA  
NOVEMBRO 2015**



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

**O MEIO ENVOLVENTE COMO UM CONTRIBUTO PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA**

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

**Sob orientação da Professora Doutora Dalila Lino  
Coorientação da Mestre Ana Simões**

**MADALENA MANATA DA SILVA  
NOVEMBRO 2015**

“Sair pode ser um meio maravilhoso de as crianças aprenderem mais acerca delas próprias e das outras pessoas que as rodeiam” (Roberts, 2004, p. 156).

## AGRADECIMENTOS

Ao finalizar o meu percurso académico não podia deixar de agradecer a todas as pessoas que me apoiaram ao longo destes quatro anos de formação para me tornar Educadora de Infância. Por esta razão, agradeço:

À professora Ana Simões pelo apoio incondicional, por todas as palavras de força, conselhos e disponibilidade demonstrada durante a PPS em JI e na elaboração deste relatório.

À professora Dalila Lino pela disponibilidade demonstrada durante a construção do relatório final.

À professora Maria João Hortas pela bibliografia que me facultou para o referencial teórico da problemática e por todo o apoio que me deu durante a elaboração deste relatório.

À professora Marina Fuertes pela orientação que me deu durante a PPS em creche, à professora Joana Campos pelo incentivo e apoio relativamente à escolha da minha problemática e a todos os professores da ESELx que se cruzaram comigo durante este percurso.

À equipa educativa da creche, especialmente à educadora cooperante Rita e às auxiliares Zé e Helena por me terem recebido tão bem no berçário e por tudo aquilo que me ensinaram. Obrigada pela confiança que demonstraram ter no meu trabalho e por me desafiarem a ser cada vez melhor.

À equipa educativa do jardim de infância, mais concretamente à educadora cooperante Madalena e às assistentes operacionais Ivone e Paula pela receção calorosa e pelo trabalho que desenvolvemos em conjunto. As vossas sugestões fizeram com que procurasse sempre as melhores estratégias a utilizar com o nosso grupo de crianças e todo o vosso apoio tornou possível um projeto como o que foi desenvolvido.

A todas as crianças com quem me cruzei nos cinco meses de PPS o meu sincero obrigada. Aos bebés do berçário *Fraldinhas* obrigada por me desafiarem a encontrar atividades diferentes que vos fizessem querer realizá-las. Aos meninos e meninas do JI obrigada por todo o trabalho que construímos em equipa, pois só assim foi possível fazer um projeto como o nosso. Obrigada a todos pelos mimos, sorrisos, abraços, brincadeiras que me fizeram tão feliz.

À minha mãe por ser o meu grande apoio nesta jornada que foi o Mestrado em

Educação Pré-Escolar, por nunca me deixar desistir e por me ter animado quando algo não corria tão bem. A tua confiança nas minhas capacidades e o carinho que sempre demonstraste tornou possível a conclusão deste relatório.

Ao meu pai por me apoiar e me ajudar na construção de materiais para as crianças com quem estive a intervir. Obrigada por ajudares a concretizar as minhas ideias por mais estranhas que possam parecer!

À minha irmã por toda a ajuda que me deu quando eu mais precisava e que foi indispensável para que chegasse até ao fim deste percurso.

À minha “amiga crítica” Cláudia Ferreira pela força que me deu durante todo o mestrado e, sobretudo, durante este processo de construção do relatório final. Obrigada pelos conselhos, pelas sugestões e pela amizade que sempre demonstraste.

Aos amigos que a ESELx me trouxe, especialmente à Cláudia Muralha, ao Rafael Henriques, à Diana Santos, à Simone Rodrigues e à Inês Rodrigues (minha companheira da PPS) por todas as conversas, desabafos, momentos de partilha de experiências, de sugestões e de palavras amigas.

À minha afilhada Joana Carvalho por “perdermos a noção do tempo” quando estamos juntas. Obrigada por todo o carinho que caracteriza a nossa amizade desde o teu primeiro ano na ESELx. Agradeço também à Marina Varela por ser mais do que uma madrinha e ser efetivamente uma amiga que tanto me ajudou nesta experiência (mestrado) que também ela já tinha vivido.

Às minhas colegas dos Patarecos, Fátima Sousa, Eunice Cardoso e Rute Costa por terem acompanhado o meu percurso no mestrado e por estarem sempre tão disponíveis para me ouvirem.

O meu mais sincero obrigado a todos!

## RESUMO

O presente relatório resulta da análise da intervenção realizada no âmbito da Prática Profissional Supervisionada nos contextos de creche e de jardim de infância.

Este tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido tendo por base um referencial teórico que suporta a ação pedagógica desenvolvida de acordo com a caracterização de cada contexto (meio, grupos de crianças, família das crianças e equipas educativas). A prática em creche decorreu durante seis semanas, entre o mês de janeiro e fevereiro, numa sala de berçário com um grupo de oito crianças entre os cinco e os dez meses. Por sua vez, a intervenção em contexto de jardim de infância decorreu durante doze semanas, entre o mês de fevereiro e de maio, com um grupo de dezanove crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos.

No decorrer da intervenção em jardim de infância, surgiu a problemática que será desenvolvida neste trabalho – O meio envolvente como um contributo para a ação pedagógica. Esta escolha resultou da observação e caracterização do meio físico e da comunidade em que se localiza o jardim de infância, uma vez que este apresenta muitos recursos que podem ser utilizados para promover novas aprendizagens às crianças. Tendo por base uma investigação sobre a prática de natureza maioritariamente qualitativa pretende-se cruzar diversas técnicas (observação direta, consulta documental, inquéritos por entrevista e questionário e registo fotográfico) e instrumentos de recolha de dados (notas de campo e guiões de entrevista e de questionário) para analisar a importância do meio envolvente para o trabalho na sala de atividades. Ao longo do relatório será, também, evidenciada a revisão de literatura realizada sobre a importância do meio envolvente em Educação de Infância, sobre o papel do educador na promoção de atividades em interação com o meio e sobre a utilização da metodologia de trabalho de projeto na exploração do meio local. Será também apresentada uma caracterização do bairro e todo o processo da intervenção educacional realizada.

**Palavras-chave:** Educação de Infância, meio envolvente, articulação com a comunidade

## **ABSTRACT**

This report results from the analysis of the intervention performed at the Supervised Professional Practice in the contexts of nursery and kindergarten.

The goal is to present a reflection on the work based on a theoretical framework that supports the pedagogical action developed according to the characteristics of each context (environments, groups of children, children's family and educational teams). The practice on nursery ran for six weeks between January and February, a nursery room with a group of eight children between five and ten months. In turn, the intervention in kindergarten context ran for twelve weeks, between February and May with a group of nineteen children aged between four and six years old.

During the kindergarten intervention, the problematic that will be developed in this work emerged - the surrounding environment as a contribution to the pedagogical action. This choice resulted from the observation and characterization of the physical environment and the community in which it is located the kindergarten, since this has many features that can be used to promote new learning for children. Based on an investigation about the practice of qualitative nature this report intended to cross various techniques (direct observation, document research, surveys by interview and questionnaire and photographic record) and data collection tools (field notes and interview guides and questionnaire) to analyze the importance of the environment to work in the activity room. Along this report will, also, be evidenced the literature review about the importance of the environment in Childhood Education, about the role of the educator in promoting activities in interaction with the environment and the use of project work methodology in exploring the local environment . It will also be presented a characterization of the neighborhood and the whole process of educational intervention performed.

**Keywords:** childhood education, surrounding environment, interaction with the community

## ÍNDICE GERAL

Introdução .....	1
1. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo de creche e jardim de infância .....	3
1.1. Meio onde está inserido cada contexto .....	3
1.2. Contextos socioeducativos .....	4
1.3. Equipes Educativas .....	5
1.4. Grupos de crianças .....	6
1.5. Família das crianças .....	8
1.6. Análise reflexiva sobre as intenções/finalidades educativas, princípios orientadores, rotinas e salas de atividades e materiais .....	9
2. Metodologia .....	12
3. Análise reflexiva da intervenção .....	15
3.1. Intenções transversais a ambas as valências .....	15
3.2. Intenções específicas para a Creche .....	20
3.3. Intenções específicas para o Jardim de Infância .....	22
4. O meio envolvente como um contributo para a ação pedagógica .....	26
4.1. A importância do meio envolvente na Educação de Infância .....	27
4.2. Conhecer o meio envolvente para saber como utilizá-lo – O papel do educador na promoção de atividades em interação com o meio .....	29
4.3. A metodologia de trabalho de projeto e a exploração do meio envolvente local .....	31
4.4. Caracterizando o bairro – levantamento dos recursos e suas potencialidades .....	33
4.5. Intervenção educacional – utilizando os recursos do meio envolvente na prática pedagógica .....	37
Considerações finais .....	45
Referências .....	50
Anexos .....	55

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Máscaras realizadas pelas famílias.....	17
Figura 2. Construção de um globo terrestre com as famílias.....	17
Figura 3. Sessão de samba com a mãe do Gil.....	17
Figura 4. Exploração dos fantoches utilizados para dinamizar as canções.....	19
Figura 5. Exploração de livros pelos bebés mais velhos.....	19
Figura 6. Jogo de encaixe simples.....	19
Figura 7. Jogo de encaixe mais complexo.....	19
Figura 8. Exploração do jogo de encaixe mais complexo.....	21
Figura 9. Exploração do jogo de encaixe simples.....	21
Figura 10. Tapete sensorial.....	21
Figura 11. Livro de transportes.....	21
Figura 12. Pintura sem sujar as mãos.....	22
Figura 13. Bandeira de Inglaterra.....	23
Figura 14. Bandeira do Brasil.....	23
Figura 15. Bandeira de Angola.....	23
Figura 16. O que queremos saber?.....	25
Figura 17. Como vamos procurar?.....	25
Figura 18. Mapa do bairro.....	34
Figura 19. Toponímia do bairro.....	34

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em creche.....	56
Anexo B. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em JI.....	149
Anexo C. Percursos institucionais das crianças do berçário.....	247
Anexo D. Percursos institucionais das crianças do JI.....	249
Anexo E. Dados das famílias do berçário.....	252
Anexo F. Dados das famílias do JI.....	254
Anexo G. Rotina diária do berçário.....	256
Anexo H. Rotina diária do JI.....	258
Anexo I. Guião da entrevista à educadora cooperante.....	260
Anexo J. Guião da entrevista à Presidente da Junta.....	263
Anexo K. Guião do questionário entregue às famílias.....	266
Anexo L. Carta de apresentação às famílias da creche.....	270
Anexo M. Carta de apresentação às famílias do JI.....	272
Anexo N. Entrevista à Presidente da Junta de Freguesia.....	274
Anexo O. Resultados dos questionários devolvidos pelas famílias.....	277
Anexo P. Transcrição da entrevista gravada à educadora cooperante.....	285
Anexo Q. Registo das conversas informais com o grupo sobre o bairro.....	292

## LISTA DE ABREVIATURAS

JI	Jardim de Infância
PEE	Projeto Educativo de Escola
PEA	Projeto Educativo de Agrupamento
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PCS	Projeto Curricular de Sala
PPS	Prática Profissional Supervisionada

## INTRODUÇÃO

O presente relatório pretende ilustrar a Prática Profissional Supervisionada (PPS) vivenciada em dois contextos educativos diferentes: Creche e Jardim de Infância (JI).

Deste modo e após a realização do estágio, apresenta-se uma reflexão de todo o percurso de intervenção mobilizando a caracterização de cada contexto e a fundamentação teórica que sustenta o trabalho desenvolvido. A caracterização que apresento tornou possível planejar e adaptar a prática a cada contexto respeitando as características próprias de cada um.

Ao longo do relatório será apresentada a problemática que emergiu no contexto de JI devido ao local onde este se encontra. Isto porque, após observar que as saídas dentro do bairro eram uma prática recorrente da educadora cooperante e que, nos arredores do JI havia uma grande potencialidade de recursos físicos e sociais alcançáveis a pé resolvi investigar mais aprofundadamente de que forma é que o meio envolvente pode ser um contributo para a ação pedagógica. Apesar de este tema ter sido pouco estudado no âmbito da Educação de Infância penso que será uma mais-valia aprofundá-lo e contextualizá-lo numa vila tão rica como aquela em que realizei a PPS em JI.

Relativamente à estrutura do trabalho, este encontra-se dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo, é feita uma caracterização reflexiva de ambos os contextos socioeducativos, analisando o meio onde estão inseridos os contextos, as equipas educativas, os grupos de crianças, as famílias bem como os princípios orientadores e as intenções/finalidades educativas das educadoras cooperantes, as rotinas e a organização do espaço da sala e respetivos materiais.

No segundo capítulo é apresentado o roteiro metodológico e ético que esteve na base de toda a minha intervenção quer em creche quer em JI identificando-se o tipo de investigação realizado e as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados.

Por sua vez, no terceiro capítulo, é feita uma análise reflexiva da intervenção onde se identifica e define as intenções pedagógicas transversais aos dois contextos e, também, as intenções específicas para cada contexto (creche e JI) relacionando-as com a caracterização apresentada anteriormente.

O quarto capítulo remete para a identificação da problemática sendo mobilizada a revisão de literatura realizada sobre a importância do meio envolvente em Educação de Infância, sobre o papel do educador na promoção de atividades em interação com o meio e sobre a utilização da metodologia de trabalho de projeto na exploração do meio local. Será também apresentada, neste capítulo, a caracterização do bairro onde se localiza o JI mostrando o tipo de recursos e potencialidades do mesmo para o trabalho na sala de atividades. Por último, é apresentado todo o processo da intervenção educacional realizada no âmbito da problemática.

No ponto seguinte, na última seção são apresentadas as considerações finais sendo evidenciada a reflexão realizada ao longo da PPS sobre a construção da minha identidade profissional.

Para finalizar, apresento as referências bibliográficas que utilizei para a construção deste documento e os anexos.

# 1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO DE CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA

Neste capítulo, apresento a caracterização dos contextos de Creche<sup>1</sup> e JI<sup>2</sup> onde realizei a PPS. Esta caracterização tem como objetivo conhecer o meio onde se situam os contextos, as equipas que lá trabalham, as crianças que frequentam estas instituições e, também, as suas famílias, de forma a poder adequar a minha intervenção em ambos os locais.

## 1.1. Meio onde está inserido cada contexto <sup>3</sup>

A instituição onde decorreu a intervenção em Creche localiza-se no distrito de Lisboa, mais especificamente em Paço de Arcos, concelho de Oeiras. Considero que a existência de espaços culturais e de lazer (teatros, biblioteca municipal, o Parque dos Poetas) na proximidade da instituição é um aspeto relevante, pois podem promover-se atividades que permitem às crianças/alunos

explorar o potencial do ambiente local – as árvores existentes na zona e que é possível observar à medida que o tempo passa, os parques e os jardins, os edifícios interessantes, os locais de construção, as pontes ou as estações de caminho-de-ferro (Glauert, 2004, p. 80).

Já a instituição onde decorreu a intervenção em Jardim de Infância (JI) está inserida num agrupamento de escolas que se localiza no concelho de Sintra numa zona residencial e urbana, rodeada por diversos serviços (PSP, correios, Junta de Freguesia), comércio (mercado, farmácia) e espaços verdes, nomeadamente um parque urbano a cerca de 100 metros do JI do Parque<sup>4</sup> (local de estágio). A proximidade a estes locais pode ser potenciadora de uma diversidade de atividades em ligação com a comunidade.

---

<sup>1</sup> Para informações mais detalhadas consultar as pp. 61-85 do portefólio da PPS em creche (cf. anexo A)

<sup>2</sup> Para informações mais detalhadas consultar as pp. 155-164 do portefólio da PPS em JI (cf. anexo B)

<sup>3</sup> Os dados foram retirados do Projeto Educativo de Escola (PEE) e do Projeto Educativo de Agrupamento (PEA).

<sup>4</sup> Nome fictício.

## 1.2. Contextos socioeducativos <sup>3</sup>

A PPS em Creche foi realizada numa instituição privada sendo que a Creche é constituída por seis salas de atividades, uma sala polivalente com vários materiais de esponja e de plástico que proporcionam diversos estímulos às crianças e um espaço exterior onde as crianças podem observar o meio-ambiente (árvores e mar).

A direção pretende que a instituição seja “uma Escola que respeita a individualidade e que usa a diversidade a seu favor, aproveitando o que de melhor tem cada pessoa, cada grupo e cada situação” (PEE, p. 8). Para tal, foram definidos três objetivos fundamentais, dos quais destaco o primeiro objetivo de proporcionar aos alunos as condições necessárias para desenvolverem todos os aspetos da sua personalidade, nomeadamente nos campos sócio afetivo, intelectual, físico e emocional, respeitando sempre os diferentes ritmos de desenvolvimento individual e de aprendizagem.

Em relação à organização, a instituição é regida por um Gerente e pela Direção sendo que o facto de a equipa da Creche ser apoiada por professores de áreas específicas (Educação Física, Música), psicólogos e de terapeutas da fala, possibilita-me consolidar alguns aspetos relativos a estas áreas.

Relativamente ao JI do Parque, este faz parte de um agrupamento TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) sendo que o PEA “Uma Escola Para Todos” tem como principal objetivo a promoção do potencial de cada um, respeitando o ambiente, a ecologia e a cidadania, através de um ambiente acolhedor, formador e dinâmico. Pretende-se, também, aumentar a participação das famílias nas reuniões e em atividades de cidadania ativa com as crianças. A multiculturalidade da comunidade educativa do agrupamento, uma vez que as famílias são oriundas de diversas zonas do país e de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), e diversidade socioeconómica. Esta diversidade de culturas surge “em 1994, [em que] foram realojadas, num bairro adjacente à escola-sede, cerca de 330 famílias, provenientes de áreas degradadas dos concelhos de Sintra e Lisboa” (PEA, p. 5).

No que respeita à organização do agrupamento, a gestão e a administração têm por base um diálogo flexível e funcional, em que todas as estruturas são envolvidas na tomada de decisões.

### 1.3. Equipas Educativas

O berçário *Fraldinhas* (sala onde realizei a PPS) tem, excepcionalmente<sup>5</sup>, uma educadora e duas auxiliares. A educadora de infância licenciou-se há 7 anos e trabalha na instituição há cerca de 5 anos, tendo apenas passado pelo berçário e pela sala de 1 ano. A auxiliar da sala está na instituição há 8 anos e trabalha com crianças há cerca de 28 anos sendo uma das colaboradoras mais experientes (já esteve em Creche e em Jardim de Infância). A auxiliar dos *Chupetas* é Técnica de Ação Educativa e apesar de trabalhar há 9 anos com crianças, só trabalha na instituição desde abril de 2014.

Na semana de observação, durante a elaboração da prenda de Natal (calendário) para as famílias, pude observar a forma como a equipa trabalha em cooperação pois

[Enquanto estávamos a discutir a melhor forma para fazer o suporte da prenda] a auxiliar Maria José (Zé) foi buscar a “capa do tablet da filha” dizendo que se tinha lembrado que podia servir como exemplo de um suporte que a educadora podia usar” (Nota de campo de 12 de dezembro des 2014).

Após observar este e outros momentos, considero que há uma relação horizontal entre a educadora e as auxiliares na medida em que não há uma hierarquização evidente, uma vez que a maior parte das tarefas é dividida entre as três colaboradoras e que “os membros da equipa partilham aquilo que estão a aprender sobre as crianças e sobre as estratégias curriculares” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 132) o que promove um ambiente harmonioso na sala.

A equipa do JI é constituída por duas educadoras e três assistentes operacionais sendo que em cada sala há uma educadora e uma assistente operacional fixa<sup>6</sup>. Considero que há uma articulação muito coesa entre as equipas das duas salas pois

durante a atividade de decoração dos “meninos das tampas” pude observar, mais uma

---

<sup>5</sup> O berçário *Chupetas* ainda não abriu, pois apenas tem uma criança que entrou para a instituição em agosto e que para que um membro da equipa seguisse essa criança a auxiliar dos *Chupetas* manteve-se a mesma do ano letivo anterior integrando a equipa do berçário *Fraldinhas* até à abertura do *Chupetas*.

<sup>6</sup> Há uma assistente operacional rotativa que está uma semana em cada sala.

vez, o trabalho em equipa educativa, uma vez que quer as educadoras quer as assistentes operacionais foram dando sugestões de como se podia fazer esta atividade” (Nota de campo de 4 de março de 2015).

A educadora da sala 1 (local da PPS) é licenciada em Educação de Infância e mestre em Educação Especial. Tem 21 anos de serviço sempre em Jardim de Infância e está há 6 anos no JI do Parque exercendo, este ano, funções como coordenadora do departamento pré-escolar. A assistente operacional da sala 1 é Técnica de Apoio à Infância, trabalha há 21 anos com crianças e jovens e está no JI do Parque há 3 anos.

Após observar alguns momentos de interação entre a educadora e as assistentes operacionais considero que, também neste contexto, há uma relação horizontal entre ambas na medida em que não há uma hierarquização evidente, uma vez que a maior parte das tarefas é dividida entre as duas/três colaboradoras. Além disso, as assistentes operacionais sugerem algumas alterações às atividades de forma a obterem o melhor resultado possível.

Penso que se existir uma relação harmoniosa entre os membros da equipa educativa proporcionando “a possibilidade de poder trabalhar e partilhar acontecimentos, tarefas e responsabilidades com outros adultos favorece o desenvolvimento profissional dos educadores” (Lino, 2013, p. 135).

#### **1.4. Grupos de crianças**

O grupo de crianças do berçário Fraldinhas/Chupetas é constituído por 8 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 10 meses (cf. anexo C). Destas 8 crianças, 5 são do sexo masculino e 3 do sexo feminino sendo que o grupo foi-se formando progressivamente mas, no geral, todas as crianças se adaptaram com alguma facilidade ao berçário.

Por considerar que nesta faixa etária é especialmente importante para o educador “aprender os ritmos de sono e alimentares do bebé, perceber o comportamento perante novos objectos e pessoas, perceber as suas preferências na forma de ser alimentado, posto a dormir ou confortado, perceber, enfim, aquilo que a criança comunica” (Portugal, 2012, p. 9), de forma a poder responder às necessidades de cada uma das crianças. Neste grupo ainda nenhum bebé adquiriu a marcha sendo que três se sentam sem apoio e destes apenas dois já se movimentam com alguma

autonomia (rastejar e gatinhar) e se põem de pé. Em relação ao restante grupo não se conseguem sentar sem apoio sendo que apenas uma bebé consegue rebolar no tapete. Como o grupo era constituído por bebés com idades muito diferentes elaborei uma tabela para cada criança<sup>7</sup> em que registei os aspetos mais importantes relativos à alimentação, sesta, desenvolvimento motor e ao modo como cada criança interage comigo.

O grupo de crianças da sala 1 do JI é constituído por 21 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos sendo que a grande maioria das crianças tem 5 anos. Destas 21 crianças, 14 são do sexo masculino e 7 do sexo feminino e dois dos meninos apenas começaram a frequentar a instituição durante o mês de fevereiro.

Segundo dados fornecidos pela educadora, devido à elevada procura, por parte das famílias, a grande maioria das crianças apenas consegue entrar no Jardim de Infância aos 5 anos, algo notório neste grupo uma vez que apenas duas crianças entraram no ano anterior na instituição (cf. anexo D). Além disso, metade do grupo nunca frequentou um JI sendo que as crianças, no início do ano letivo, tinham alguma dificuldade em relacionar-se umas com as outras sendo que a educadora considera que na Área da Formação Pessoal e Social as crianças ainda não compreendem bem a sua posição (“eu”) em relação aos outros.

A educadora afirmou, ainda, que o “grupo é pouco desperto à área do Conhecimento do Mundo, onde revelam mais dificuldades” devido aos poucos estímulos proporcionados pelas famílias. A educadora procura estimular o grupo através de, por exemplo, passeios pelo bairro, uma vez que estas “apreciam os passeios pela Comunidade, onde são convidados a explorar o meio e encontram sempre alguém que lhes é familiar” (Projeto Curricular de Grupo (PCG), p. 10). Este gosto pode estar relacionado com o facto todas as crianças, exceto uma, morarem no bairro. Além disso, a maioria das crianças mostra-se recetiva aos estímulos e às propostas da Educadora e gostam de participar nas atividades promovidas. É um grupo que gosta de explorar as áreas da sala bem como o exterior apreciando, de uma forma significativa, as brincadeiras no recreio do JI.

Apesar de a maioria das crianças conhecer bem as regras e as rotinas da sala têm ainda alguma dificuldade em se manterem concentrados e atentos, sobretudo durante o tempo de tapete e em atividades orientadas com uma duração mais longa.

---

<sup>7</sup> Para uma informação mais completa, consultar caracterizações individuais do portefólio de creche pp. 73-79 (cf. Anexo A)

Neste grupo há ainda uma criança com Necessidades Educativas Especiais (Síndrome de Sotos) e que é acompanhada pela Professora de Educação Especial e faz hipoterapia (terapia com cavalos). Esta criança vinha referenciada com hipotonia muscular mas a educadora diz que já houve melhorias significativas a esse nível, uma vez que já se equilibra melhor. Por sua vez, o Leandro apresenta algumas dificuldades ao nível da comunicação com os adultos e

“[Enquanto apoiava os trabalhos nas mesas] noto que o Leandro tem algumas dificuldades em agarrar nos lápis, distrai-se muito com o que se passa à volta dele e está a pintar sem olhar para o desenho” (Nota de campo de 3 de março de 2015).

## **1.5. Famílias das crianças**

Para caracterizar as famílias do grupo de crianças da Creche, recorri à educadora cooperante que, após consultar o processo de cada criança, me transmitiu os dados que se encontram no anexo E. Os encarregados de educação do berçário encontram-se na faixa etária dos 29 aos 41 anos; destes, apenas 2 têm nacionalidade estrangeira (venezuelanos) mas falam português corretamente.

Segundo Siraj-Blatchford (2004), “a forma como reagimos aos pais merece a mesma atenção e dedicação que o trabalho com as crianças” (p. 15) e no berçário a relação com as famílias ainda é mais importante na medida em que, nestas idades as crianças são totalmente dependentes das famílias e podem ser influenciadas pelas diversas situações que ocorrem no seio familiar (Projeto Curricular de Sala (PCS)). Pude observar que há uma troca constante (diária) de informações entre a equipa educativa e as famílias quando as crianças chegam à sala e quando se vão embora:

“[Enquanto estava sentada no tapete a brincar com as outras crianças] a educadora foi entregar o Gonçalo à mãe tratando-a pelo nome próprio e contando-lhe como foi o descanso, a muda da fralda e a alimentação naquele dia” (Nota de campo de 8 de dezembro de 2014).

Relativamente ao envolvimento das famílias no contexto, como já foi referido anteriormente, a instituição promove esses momentos, sobretudo em festas e, pelo que pude observar, os pais do berçário gostam de se envolver nestes momentos uma vez que na festa de Natal vieram todas as famílias à festa e algumas até trouxeram

outros familiares (avós).

Para caracterizar as famílias (cf. anexo F) do grupo de crianças do JI, recorri às fichas de inscrição das crianças e confirmei alguns dados com a equipa. Assim, os pais e as mães da sala 1 encontram-se na faixa etária dos 23 aos 49 anos e as suas habilitações literárias situam-se, maioritariamente, entre o 8º e o 12º ano (9 pessoas frequentaram o ensino superior). Há um casal que tem uma escolaridade abaixo da média destas famílias uma vez que a mãe tem o 4º ano e o pai o 5º ano de escolaridade.

A maior parte das crianças não frequenta as Atividades de Animação e de Apoio à Família, pois os familiares vão pô-las e buscá-las ao JI durante o horário letivo e nesses momentos há uma troca de informações entre a equipa educativa e as famílias.

Além desta troca de informações as famílias são convidadas a irem à sala dinamizar atividades com as crianças:

“a educadora cooperante comentou comigo que as visitas das famílias são frequentes sendo que há pouco tempo estive no JI o pai de uma criança que faz parte da equipa forense da GNR e que veio ajudar a resolver um mistério de um livro desaparecido” (Nota de campo de 22 de fevereiro de 2015).

## **1.6. Análise reflexiva sobre as intenções/finalidades educativas, princípios orientadores, rotinas e salas de atividades e materiais**

### **Intenções/finalidades educativas e princípios orientadores**

Na PPS em Creche, através da observação e de conversas informais com a educadora cooperante, pude perceber que a educadora valoriza significativamente o brincar pois considera que as aprendizagens decorrem das brincadeiras no mundo da fantasia. Assim, “através do brincar a criança recria a perceção que tem a realidade e simultaneamente observa, descobre, pensa, partilha, comunica e estabelece as bases do seu crescimento e evolução” (Projeto Curricular de Sala, p. 5).

Tendo como ponto de partida o brincar, a educadora definiu algumas atividades de estimulação nas áreas da Linguagem Verbal, Expressão Plástica e Óculo-Manual como, por exemplo, estimular gestos simples (palmas, adeus) através de canções,

encher e esvaziar caixas com diferentes objetos, jogos de encaixe e empilhamento, jogo do “esconde-esconde”, amachucar papéis, pintura com o corpo, entre outras.

Durante a PPS em JI pude observar que a educadora promove e valoriza a autonomia das crianças, na medida em que, incentiva as crianças a realizar as tarefas sozinhas mas prestando sempre o apoio necessário para que as consigam concretizar com sucesso. Assim, pretendo que a minha prestação a este nível seja muito semelhante à da educadora promovendo a autonomia das crianças sem nunca fazer as tarefas por elas respeitando o tempo de cada criança indo ao encontro de uma das opções educativas definida pela educadora que “passa por uma resposta educativa e diferenciada atendendo ao respeito pela individualidade de cada um” (PCG, p. 13).

A educadora definiu como um princípio para a sua intervenção com o grupo de crianças “abrir o Jardim às sugestões das famílias e envolvê-las nas atividades dinamizadas” (PCG, p.14), algo que valorizei também na minha prática promovendo a participação das mesmas nos projetos desenvolvidos e em outras atividades.

### **Rotinas diárias**

Na Creche considero que um dos aspetos mais significativos para o desenvolvimento de um bebé ou de uma criança pequena, além de estabelecer uma relação de vinculação com a educadora e com as auxiliares, será a estruturação de uma rotina “constante, estável e, portanto, previsível pela criança” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 87). No berçário Fraldinhas foi definida uma estrutura base (cf. anexo G) para as rotinas diárias mas existe flexibilidade uma vez que é necessário organizá-las a partir das horas que são programadas em casa de cada criança. (PCS, 2014).

Por sua vez, no JI, devido ao facto de o grupo ter muitas crianças a frequentar a instituição pela primeira vez, é muito importante estruturar a rotina, pois “a criança sabe o que a espera, conhece o que antecedeu bem, como conhece o tempo da rotina em que está no momento, conhece as finalidades deste tempo da rotina” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 87). A interiorização da rotina (cf. anexo H) está consolidada por, praticamente, todo o grupo (exceto pelo Leandro que entrou no JI em fevereiro) sendo frequente ouvir as crianças perguntarem à segunda-feira “Já podemos escolher as tarefas?” ou à tarde quando lhes dizem para arrumarem as áreas perguntarem “Vamos beber leite?”.

## **Sala de atividades e materiais**

O berçário é constituído por duas grandes áreas distintas: uma sala de repouso e uma sala parque. Por sua vez, na sala parque há outras áreas como a área do tapete, da higiene e da alimentação. Considero que, embora ainda sejam bebês, “esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83) como, por exemplo, “estou sentado na cadeira porque vou comer”.

A sala parque tem o espaço central livre o que permite que as crianças tenham espaço para circular livremente. Além disso, a sala tem dois cestos com brinquedos duros e moles (mas sem contrastes significativos de texturas e sons) e uma mesa de atividades o que considero que para as crianças mais velhas (que se começam a movimentar sozinhas) já não constituem grandes desafios.

Já no Jardim de Infância, a sala de atividades encontra-se dividida em 10 áreas sendo que as crianças podem escolher qualquer uma destas áreas desde que cumpram o limite de crianças definido para cada uma e no caso específico da área da casa a distribuição de meninas e meninos:

A educadora explicou-me que na área da casa só podem estar duas meninas e dois meninos e forma a equilibrar as brincadeiras pois já lhe tinha acontecido haver só meninos a escolher a casinha para irem “destruir” o que lá estava dentro sem quererem realmente lá brincar” (excerto da reflexão diária de 19 de fevereiro de 2015).

Além das áreas definidas as crianças podem escolher, também, ficar numa mesa a desenhar, recortar ou colar. Um aspeto que considero muito importante é a qualidade dos livros que estão na biblioteca da sala (bem cuidados, diversidade de autores, boas editoras de livros infantis) bem como o conforto proporcionado pelo colchão, almofadas e manta que permite uma melhor utilização do espaço.

## 2. METODOLOGIA

Para que a intervenção em ambas as instituições fosse a mais adequada possível, recorri à investigação sobre a prática de natureza maioritariamente qualitativa, pois só refletindo sobre o trabalho que estou a realizar se torna possível compreender “a natureza dos problemas que afectam essa mesma prática com vista à definição, num momento posterior, de uma estratégia de acção” (Ponte, 2002, p. 3). Nesta investigação, baseei-me em algumas das fases do processo de investigação-ação, na medida, em que identifiquei um problema ou necessidade, recolhi informação e recursos, formulei objetivos, organizei e analisei os dados de forma a compreender quais as estratégias a adotar. Devido ao tempo limitado que tenho para desenvolver a problemática identificada, não é possível concluir o ciclo da investigação-ação.

Para a definição da problemática relativa ao meio enquanto um contributo para a ação pedagógica, esta só foi possível devido às várias técnicas e instrumentos utilizados. Isto porque, a observação participante que realizei desde o início da PPS permitiu que vivenciasse “pessoalmente o acontecimento que analis[o] para que melhor o possa entender, percebendo e agindo diligentemente, de acordo com as [minhas] interpretações” (Vilelas, 2009, p. 279). Para que pudesse refletir sobre o que observava utilizei um instrumento de recolha de dados – notas de campo – que foi fundamental na caracterização do grupo, equipa e contexto e na definição da problemática, pois permite “registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.88).

Relativamente às outras técnicas que utilizei para recolher os dados, estas foram: a consulta documental dos projetos de agrupamento, de grupo e dos resultados dos Censos do INE (2011) sobre o bairro e, ainda, os inquéritos por entrevista e questionário e o registo fotográfico. Os instrumentos associados a estas técnicas são os guiões de entrevista semiestruturada à Coordenadora do Departamento Pré-Escolar (cf. anexo I) e à Presidente da Junta de Freguesia (cf. anexo J) e os guiões de questionários (cf. anexo K) que entreguei às famílias. Optei por fazer um inquérito por questionário às famílias porque esse instrumento permite recolher muitos dados num espaço curto de tempo (Vilelas, 2009). Quando entreguei o questionário às famílias havia algumas crianças a faltar pelo que apenas oito famílias me devolveram os questionários. Quanto ao registo fotográfico, sobretudo no que diz respeito ao

levantamento dos recursos do bairro, é uma técnica importante, pois permite uma melhor visualização das ruas podendo assim comparar o tipo de serviços/comércio que existe nas imediações do JI.

A análise adequada dos dados recolhidos só é possível se existir uma triangulação dos mesmos uma vez que “observar de muitos ângulos e muitas maneiras diferentes fornecem-nos uma descrição mais completa da parte do mundo social que está a ser investigada” (Grau & Walsh, 2003, p. 128).

No que respeita ao roteiro ético no trabalho com crianças, o educador de infância tem que se consciencializar de que “o modo de agir tem necessariamente consequências naqueles que encontra no decurso da sua prática profissional” (Carta de Princípios para uma Ética Profissional – APEI). Assim, enquanto educadora estagiária, tentei respeitar alguns princípios éticos e deontológicos (adaptados de Tomás, 2011), de forma a que as consequências do meu trabalho com cada grupo fossem as mais positivas possíveis, tais como: objetivos do trabalho, custos e benefícios, respeito pela privacidade e confidencialidade, a planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação, o consentimento informado e o uso e relato das conclusões.

Relativamente à explicitação dos objetivos do trabalho às crianças e à equipa educativa no berçário, apenas explicitei aos adultos uma vez que as crianças não compreenderiam a minha mensagem. Já no JI,

“a educadora apresentou-me às crianças explicando que eu estou a estudar para educadora de infância e que estava ali para ver o trabalho que eles fazem e para depois fazer trabalhos com eles” (Nota de campo de 19 de fevereiro de 2015).

Em relação aos custos e benefícios que a minha presença poderia ter nas crianças, foi algo que me preocupou, sobretudo no berçário uma vez que uma bebé sentia ansiedade perante estranhos:

“A Teresa continua a estranhar a minha presença, quando entrei na sala às 9 da manhã começou a chorar.” (Nota de campo de 6 de janeiro de 2015).

Tive, por isso, de adotar estratégias para que ela me começasse a ver como um adulto de referência o que acabou por acontecer uns dias depois em que já fui

recebida com um sorriso. Por sua vez, os aspetos relativos ao respeito pela privacidade e pela confidencialidade das crianças e da instituição foram sempre discutidos com os intervenientes. Em ambas as valências, acordei com a equipa educativa que não iria identificar a instituição e que iria ocultar os rostos de todas as crianças nas fotografias. Na Creche, usei apenas os nomes próprios de todos os intervenientes e, em JI, como as crianças já falam, escolhi os nomes fictícios com elas:

“a educadora explicou às crianças que eu precisava de falar delas no meu “trabalho da escola” mas que não podia usar os nomes verdadeiros delas para que ninguém soubesse quem eram os meninos e meninas de quem eu estava a falar” (Nota de campo de 3 de março de 2015).

Como tive que construir um portefólio da criança no contexto de JI, enviei um documento à família da criança seleccionada a explicar o conteúdo do portefólio e a pedir autorização para a divulgação desse documento.

Devido às diferentes faixas etárias, apenas planeei, em conjunto com as crianças de JI uma vez que no berçário discuti as planificações e as atividades apenas com a educadora e com as auxiliares. Já em relação ao consentimento informado dos pais este foi realizado quer pessoalmente quer através carta de apresentação que ficou afixada na porta das salas (cf. anexos L e M). Em relação ao uso e relato das conclusões considero que um dos meus principais objetivos é “promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa” (Carta APEI) e, por isso, na Creche, utilizei algumas estratégias como divulgar todas as atividades que realizei afixando fotografias na porta da sala ou expondo, no corredor, os trabalhos elaborados pelas crianças e pelas famílias. Já no JI, continuei a tentar envolver as famílias nas atividades da sala e na realização do projeto.

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

A caracterização que fiz de cada grupo através da observação, o diálogo com a equipa educativa, a análise dos projetos curriculares de sala/grupo e a interação com as crianças, permitiram-me definir as minhas intenções pedagógicas de forma a responder às necessidades e interesses de cada grupo e a planear especificamente para o mesmo. Algumas destas intenções são transversais aos dois contextos mas, como a disparidade de idades entre berçário e JI é muito grande e o tipo de necessidades é muito diferente, defini algumas intenções específicas para cada contexto.

#### 3.1. Intenções transversais a ambas as valências

##### - Estabelecer uma relação securizante adulto-criança

Durante a minha intervenção, procurei conhecer e compreender as características, interesses e necessidades de cada criança de forma a poder responder adequadamente em todas as situações. Ao adotar uma atitude responsiva individualizada, tive como objetivo promover o bem-estar de cada uma facilitando a interação comigo visto que estas “relações de confiança promovem desenvolvimento físico e equilíbrio emocional” (Post & Hohmann, 2011, p. 33).

Em ambos os contextos, Creche e JI, esta relação securizante foi construída, progressivamente, através da interação que fui estabelecendo com cada criança nos diversos momentos da rotina diária. Na Creche, por estar em berçário, considerei as rotinas de higiene e de refeição como importantes oportunidades para interações um-para-um (Petersen & Bardige, 2008). Já no JI, devido à autonomia que o grupo tinha nos momentos de higiene e refeição, aproveitei sobretudo os momentos de atividades orientadas, brincadeira nas áreas e de recreio para conhecer as necessidades e os interesses de cada criança.

Considero que a disponibilidade, atenção e carinho que demonstrei com cada criança permitiu que estas se sentissem *seguras* e me procurassem quando estavam *tristes* ou precisavam de ajuda, como mostram os exemplos seguintes:

Na Creche: “Na sessão de motricidade, a Teresa e a Camila choraram durante a mesma por estranharem o professor. A Teresa procurou-me *para se sentir mais segura* e ficou encostada a mim durante o resto do tempo” (Nota de campo de 9 de

janeiro de 2015).

No Jardim de Infância:

“O Gabriel E. ficou a chorar quando o pai se foi embora, por isso, levei-o para a sala e ajudei-o a pintar e a recortar a flor para colocar no vaso onde tinha plantado uma alface com o pai. Quando terminámos esta tarefa o Gabriel estava muito mais *calmo* e quis ir brincar para o recreio” (Nota de campo de 30 de abril de 2015).

### **- Promover o envolvimento da família na dinâmica da sala**

Durante a PPS nos dois contextos, procurei envolver a família das crianças na dinâmica da sala, quer através de conversas informais nos momentos de entrada e saída da instituição, quer através da divulgação das atividades realizadas ou, ainda, solicitando-lhes o seu contributo para determinadas atividades ou projetos que estivesse a desenvolver com o grupo.

Na Creche, como algumas das atividades realizadas foram de exploração sensorial e, por isso, não se obtem um produto físico final, fui divulgando as mesmas através de fotografias expostas na porta da sala (prática recorrente da educadora cooperante). Por outro lado, como considero que as famílias devem ser envolvidas na dinâmica da sala e uma vez que apenas estive na instituição durante seis semanas, optei por entregar um pequeno trabalho às famílias (ver figura 1) apenas nas duas últimas semanas de estágio, pois assim tiveram algum tempo para me conhecerem durante as interações que fui promovendo nos momentos de entrada e saída. Durante estas interações mostrei-me sempre disponível e atenta ao que as famílias me transmitiam para que, progressivamente, construísse uma relação de confiança com as mesmas:

“A mãe do Gonçalo estava a ver os trabalhos dos sacos de plástico que estão expostos perto da sala, eu abordei-a explicando-lhe que o Gonçalo estava doente no dia em que fizemos esta atividade e ela deu-me os parabéns pelo trabalho” (Nota de campo de 10 de fevereiro de 2015).

No Jardim de Infância, como considero que “o envolvimento direto das famílias é de grande importância em educação de infância, em particular para o desenvolvimento de projetos em sala de atividades (...)” (Vasconcelos, 2011, p.33), pedi ajuda às famílias para a pesquisa sobre determinados aspetos de cada país

escolhido pelas crianças e, também, para virem à sala realizar atividades no âmbito deste projeto (ver figuras 2 e 3):

A mãe do Gil mostrou-se muito disponível para vir à sala falar sobre o Brasil ou dar uma aula de samba (“Para mim era o mais fácil” – disse a mãe). (..) a sessão de samba permitia ir ao encontro de uma estratégia que as crianças definiram para encontrar a resposta relativa ao tipo de música de cada país que era “Cantar e dançar as músicas dos países”. Combinei, então, com a mãe do Gil que ela viria dinamizar a atividade sobre o Brasil no dia 18 de maio (Excerto da reflexão semanal de 11 a 15 de maio).



Figura 1. Máscaras realizadas pelas famílias



Figura 2. Construção de um globo terrestre com as famílias



Figura 3. Sessão de samba com a mãe do Gil

Penso que a forte adesão demonstrada pelas famílias em ambos os contextos fez com que valorizasse ainda mais o facto de que “o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 45).

#### **- Respeitar o tempo/ritmo de cada criança**

Algo que considero fundamental que um educador faça para que se crie um ambiente calmo, seguro e motivador, é mostrar-se paciente e compreensivo relativamente ao ritmo próprio do grupo e de cada criança, sendo capaz de adaptar as planificações das atividades conforme o que se vai passando na sala de atividades. Por esta razão tive que adaptar algumas atividades devido à predisposição do grupo ou de algumas crianças para as realizarem como demonstro nos exemplos seguintes:

Na Creche:

“(Durante a atividade dos sacos de plástico) algumas crianças estavam demasiado *agitadas* para realizar a atividade no momento previsto (já se aproximava a hora de almoço), por isso, só a realizei com a Leonor e o Francisco a seguir ao almoço. O Duarte também estava *agitado* por isso não insisti na atividade naquele momento e a seguir ao almoço dei-lhe o saco para ele brincar no tapete” (Nota de campo de 5 de fevereiro de 2015).

No JI:

“Nestes últimos dias tenho notado que o grupo *está mais agitado* e penso que isso se deve à finalização do projeto que tem exigido mais tempo de atividade orientada. Por essa razão decidi que no dia da divulgação às famílias essa será a única atividade orientada desse dia, sendo que o resto do dia será para brincadeira livre. Já na 6ª-feira, dia 29 de maio, só utilizarei a primeira parte da manhã (9h-10h) para terminar trabalhos sendo que o resto do dia será para brincadeira livre” (Nota de campo de 26 de maio de 2015).

#### **- Promover atividades e estratégias diferenciadas**

“É hoje consensual que todos os alunos são diferentes, ou seja, que têm relações diferentes com o saber, interesses diversos, estratégias e ritmos próprios de aprendizagem” (Santana, 2000, p. 30). Por essa razão, o educador deve adequar as atividades de forma a “estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas” (ME, 1997, p. 15).

O princípio da diferenciação pedagógica aplica-se para todas as crianças inclusivé os bebés que estão a frequentar o berçário, visto que, nesta faixa etária, apenas 1 mês de diferença entre duas crianças pode fazer com que haja grandes diferenças no ritmo de aprendizagem de cada uma delas. Por esta razão, optei por fazer dois jogos de encaixe diferentes para conseguir dar uma melhor resposta a todas as crianças. E à semelhança do que fiz no dia da atividade de exploração de canções através de fantoches de animais (com o grupo todo) e de livros (em que apenas explorei com os mais velhos) (ver figuras 4 e 5) construí um jogo de encaixe mais complexo (ver figura 6) para a Teresa, Gonçalo e Diogo e um mais simples (ver figura 7) para a Camila, Francisco, Duarte, Mariana e Salvador. Já no JI adotei algumas estratégias diferentes, sobretudo com o Leandro e com o Sebastião de forma a

minimizar as dificuldades que apresentavam em algumas atividades:

Apoiei, de uma forma mais individualizada, o Leandro devido às dificuldades que este ainda apresenta no desenho da figura humana. Como ele tem dificuldades em desenhar com o lápis de carvão optei por lhe dar os lápis de cor que o Sebastião também usa, pois permite um traço mais carregado (Excerto da reflexão individual de 9 de março de 2015).

As estratégias que fui utilizando tiveram como objetivo principal a “maximização das possibilidades de sucesso de todos os alunos, quaisquer que sejam as suas características” (Sousa, 2007, p.11).



*Figura 4.* Exploração dos fantoches utilizados para dinamizar as canções



*Figura 5.* Exploração de livros pelos bebés mais velhos



*Figura 6.* Jogo de encaixe simples



*Figura 7.* Jogo de encaixe mais complexo

#### **- Promover um trabalho efetivo de colaboração com a equipa educativa**

Durante a PPS, em ambos os contextos, tive como principais objetivos envolver as equipas educativas nas atividades que realizei, pedir-lhes a opinião sobre as mesmas, ajudá-las em todos os momentos e, sobretudo, aprender com a experiência de cada uma das pessoas. Isto porque, considero que "praticar uma comunicação aberta, tomar decisões conjuntas (...), observar as crianças, analisar as observações e planificar formas de apoiar cada criança" (Post & Hohmann, 2011, p. 309) promove um ambiente em que há uma partilha do controlo do poder. Ao observar a forma como cada profissional interagiu com as crianças fez com que aprendesse algumas estratégias e, também, eu partilhasse outras com a equipa.

Na Creche:

No repouso da manhã, o Francisco estava a chorar mais do que o habitual para

dormir e mesmo sendo embalado não se acalmava e estava-se sempre a coçar. A Zé (auxiliar) foi buscar uma embalagem de soro fisiológico e uma compressa e passou-lhe na cabeça até ele parar de se coçar e por fim adormeceu. Quando o deitei para a sesta (a seguir ao almoço) aconteceu o mesmo que de manhã por isso adotei a mesma estratégia da Zé e ele acalmou e adormeceu. (Excerto da reflexão diária de 9 de fevereiro de 2015).

No JI:

Durante esta atividade uma das assistentes operacionais foi-me mostrando o trabalho que estava a fazer com o Leandro perguntando-me qual era a melhor forma para ele conseguir desenhar a família. Eu disse-lhe que achava melhor ele fazer logo com os lápis de cor (os mesmos que o Sebastião usa pois o Leandro não consegue carregar muito nos lápis normais) em vez de com o lápis de carvão uma vez que ele ainda não agarra bem nos lápis para conseguir passar por cima de linhas que desenhava previamente. (Excerto da reflexão diária de 8 de março de 2015).

### **3.2. Intenções específicas para a Creche**

#### **- Construir materiais tendo em consideração o desenvolvimento do grupo**

Abrir e fechar, encher e esvaziar, agarrar e largar são atividades infinitamente fascinantes que desafiam a mobilidade e destreza dos bebés bem como as suas ideias sobre os objetos e o que podem fazer (tradução própria de Petersen & Bardige, 2008). Tendo por base este princípio elaborei um jogo de encaixe para os mais velhos numa caixa suficientemente grande para que lá pudessem entrar e tirar as peças que teriam colocado pelas aberturas (ver figura 8). Além disso, as peças para encaixar eram de esferovite mas foram forradas com papel autocolante colorido (cada peça e a respetiva abertura têm a mesma cor) por uma questão de segurança e higiene. Todas as aberturas foram forradas para que a criança quando lá pusesse a mão não se cortasse. Como as crianças que iam usufruir do jogo já se movimentam sozinhas e põem-se de pé reforcei a caixa com algumas passagens de cola branca para que ficasse mais resistente. A opção de utilizar apenas bolas no jogo de encaixe dos bebés mais pequenos (ver figura 9) foi sugerida pela educadora cooperante uma vez que “são brinquedos que encorajam os movimentos da criança (...) [e] funcionam

maravilhosamente como brinquedos que dão uma resposta imediata” (Post & Hohmann, 2011, p. 139).



Figura 8. Exploração do jogo de encaixe mais complexo



Figura 9. Exploração do jogo de encaixe simples

### - Proporcionar atividades de exploração sensorial

Devido à faixa etária do berçário (5 aos 10 meses), procurei proporcionar experiências sensoriais, uma vez que permite que as crianças aprendam as características sobre as pessoas e os objetos à volta deles (Petersen & Bardige, 2008), através dos sentidos e das suas capacidades motoras. Isto porque a capacidade de perceber o tamanho, textura e a dureza dos objetos desenvolvem-se através do toque durante os primeiros 6 a 9 meses de vida (tradução própria de Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2012). Assim construí um tapete sensorial<sup>8</sup> com diversas texturas (ver figura 10) além dos dois livros, referidos anteriormente, com figuras de diferentes dimensões e feitas de plástico, feltro, madeira, cartão (ver figura 11). Estes “desafios visuais, tácteis e motores que chamam a atenção da criança, encoraja a curiosidade, a exploração e permite que cada criança estabeleça uma relação com o mundo ao seu próprio ritmo” (Portugal, 2012, p. 9). Ao proporcionar estas atividades, pretendo que as crianças ganhem uma maior confiança na exploração de novos materiais, ao mesmo tempo que desenvolvem a linguagem, a autonomia e a motricidade fina e grossa.



Figura 10. Tapete sensorial

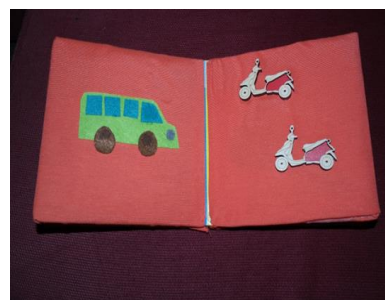


Figura 11. Livro dos transportes

<sup>8</sup> Consultar planificação diária do portefólio de creche (cf. anexo A) p. 90

### **- Planear atividades tendo como ponto de partida os interesses e necessidades do grupo**

A observação das atividades realizadas pela educadora permitiu-me perceber quais os interesses e necessidades do grupo e houve uma atividade (digitinta) que me mostrou que “a Teresa e o Salvador não gostam de tocar em tinta e, por isso, quando fizer atividades de expressão plástica devo tentar encontrar alternativas ao toque direto na tinta para que estas crianças se sintam bem ao realizarem as atividades” (Excerto da reflexão semanal 12 a 16 de janeiro de 2015). Para responder a esta necessidade encontrei uma solução: pintura em sacos de plástico fechados, uma vez que proporcionava que cada criança pudesse explorar a tinta sem que houvesse contacto direto com a tinta (ver figura 12). Outra das atividades em que tive em consideração as necessidades do grupo foi o jogo de encaixe complexo, apresentado anteriormente, que construí para a Teresa, Gonçalo e Diogo. Isto porque, ao observar o seu desenvolvimento, percebi que como já se deslocavam (gatinhar ou rastejar) de forma mais autónoma resolvi construir o jogo de forma a que pudessem passar dentro da caixa (como num túnel), pudessem espreitar pelas diferentes aberturas e pudessem ir buscar as peças que colocaram lá dentro praticamente sem precisarem de ajuda da minha parte acabando por ficar mais tempo envolvidos na tarefa.



*Figura 12. Pintura sem sujar as mãos*

### **3.3. Intenções específicas para o Jardim de Infância**

**- Proporcionar a tomada de decisões pelo grupo (Planificação de atividades, escolha dos materiais)**

“O planeamento realizado com a participação das crianças permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento” (ME, 1997, p. 26).

A metodologia de trabalho de projeto tem, por base, uma planificação partilhada sendo que no caso do projeto “Vamos descobrir Angola, Brasil e Inglaterra” em todas as fases do projeto planeei com o grupo o que gostavam de fazer e como queriam fazer. Um desses exemplos foi a discussão em grande grupo sobre a divulgação do projeto “como vamos mostrar o que aprendemos?”. Desta conversa surgiram algumas ideias: “Fazer um convite para os meninos da Sala 2 virem à nossa sala”, “Convidar os meninos de Monte Abraão (sala que esteve a corresponder connosco durante o projeto), “Fazer uma exposição com as bandeiras, a comida, imagens dos carros e fotografias do que fizemos na sala”, “Explicar aos meninos os países... cada um diz uma coisa”.

Outro aspeto que considero de extrema importância é dar voz às crianças na escolha dos materiais o que, no caso do projeto e, mais concretamente, na elaboração das bandeiras (ver figuras 13, 14 e 15), por se tratar de um trabalho em pequeno grupo exigiu que votassem para se chegar a um consenso relativo aos materiais que iam utilizar<sup>9</sup>.



Figura 13. Bandeira de Inglaterra



Figura 14. Bandeira do Brasil



Figura 15. Bandeira de Angola

### - Estimular o trabalho em pequeno grupo

Considero a aprendizagem cooperativa um dos meus grandes objetivos pois a “interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” pois “têm oportunidades de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de

---

<sup>9</sup> **Bandeira do Brasil** - Tecido pintado de verde, saco de plástico com tinta amarela, cartolina azul e rolha de cortiça para carimbar estrelas

**Bandeira de Inglaterra** – Cartolina branca e tecido pintado de vermelho

**Bandeira de Angola** – Tecido pintado de vermelho e preto e cartolina amarela

problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (Ministério da Educação, 1997, p.42). Neste sentido, mediei as interações dentro do grupo para que conseguissem chegar a um consenso sobre os materiais a utilizar ou o que queriam registrar.

O trabalho em pequeno grupo fez com que as crianças se ajudassem mutuamente quando alguém não sabia algo:

“Enquanto ajudava a Laura na divulgação das palavras que tinham aprendido em inglês perguntei ao grupo de Inglaterra se a podia ajudar e o Leandro disse em tom baixo “Hello” e quando lhe perguntei novamente para saber se tinha percebido bem ele respondeu novamente “Hello” (Excerto da nota de campo de 26 de maio de 2015).

#### **- Realizar atividades tendo como ponto de partida os conhecimentos prévios e interesses das crianças**

Como já referi, anteriormente, as crianças quando chegam à instituição “são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes das outras” (Ferreira, 2004, p. 65) tendo, por isso, determinados interesses conforme as vivências que experienciaram. Os projetos são ótimas oportunidades para realizar atividades que respondam a perguntas das crianças e que, ao mesmo tempo, as façam refletir sobre como podem lá chegar. O educador apoia “as crianças a construir uma perspectiva comum sobre o tema e a formularem um conjunto de questões que serão o fio condutor da sua investigação” (Katz & Chard, 2008, p. 102) (ver figura 16).

Depois “elaboram-se mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? (...) quem pode ajudar? Pais, professores de diferentes níveis educativos, outras crianças ou jovens?” (Vasconcelos 2011, p. 15) (ver figura 17).

Após ter registado o levantamento de ideias do grupo de crianças, cabe ao educador dinamizar as atividades propostas e alargar os horizontes das crianças.

No caso do projeto “Vamos descobrir Angola, Brasil e Inglaterra”, realizei todas as atividades que as crianças sugeriram e sugeri outras, de forma a consolidar conhecimentos e aprendizagens.

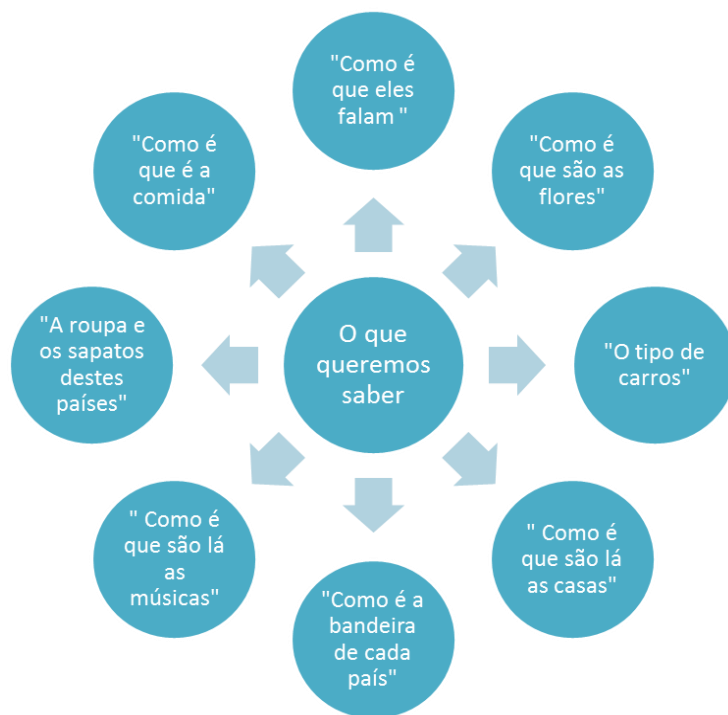


Figura 16. O que queremos saber?



Figura 17. Como vamos procurar?

## **4. O MEIO ENVOLVENTE COMO UM CONTRIBUTO PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA**

Neste capítulo, irei apresentar a problemática que desenvolvi ao longo da PPS em JI, uma vez que a problemática que tinha definido em Creche e que incidia sobre a construção de materiais adequados às características do grupo não se manteve no contexto de JI, pois não senti a necessidade de construir materiais devido à diversidade e qualidade dos mesmos.

A definição da problemática ocorreu após uma ida à farmácia e ao parque urbano com as crianças dado que

“Fomos a pé até à farmácia e este foi um momento de reconhecimento do local para mim, pois não sabia que havia tanto comércio e serviços nas imediações do Jardim de Infância. Há uma grande potencialidade do local para desenvolver atividades/projetos em articulação com a comunidade” (Nota de campo do dia 4 de março de 2015).

Esta saída confirmou algo que já tinha começado a analisar na semana anterior que é o envolvimento do Jardim de Infância com a comunidade envolvente. Isto porque, logo nos primeiros dias de observação, a educadora disse-me que tinham feito um desfile de Carnaval pelas ruas do bairro e que também tinham ido pedir “Pão por Deus” pelo bairro. Após perceber que estas saídas dentro do bairro são frequentes na prática pedagógica da educadora cooperante defini, então, a seguinte problemática “O meio envolvente como um contributo para a ação pedagógica” Assim, depois de ter refletido sobre as razões que me levaram a escolher esta problemática defini três objetivos para esta investigação:

- a) Refletir sobre a importância do meio envolvente em Educação de Infância;
- b) Promover atividades em interação com o meio envolvente;
- c) Compreender como se pode praticar uma articulação real e efetiva com a comunidade.

Neste capítulo, apresento a revisão de literatura realizada sobre a importância do meio envolvente em Educação de Infância e sobre o papel do educador na promoção de atividades em interação com o meio envolvente ao JI. Durante este capítulo, irei também apresentar os dados que recolhi junto das crianças, das famílias, da educadora cooperante e da presidente da Junta de Freguesia da vila onde realizei a PPS, bem como a minha intervenção educacional na promoção de atividades

utilizando o meio envolvente como um recurso.

#### **4.1. A importância do meio envolvente na Educação de Infância**

Após a democratização do ensino e a conseqüente massificação do mesmo, houve uma necessidade, por parte das escolas, de padronizar e uniformizar a prática pedagógica (Formosinho, 2013) o que implicava “ensinar tudo a todos, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, no mesmo período e do mesmo modo, com o mesmo ritmo, independentemente das motivações, interesses e capacidades dos alunos e das diferenças de contextos locais e sociais” (Formosinho, 2013, p. 18). Desta forma não era considerado o *stock de conhecimentos* (Ferreira, 2004) que cada criança possui quando entra para uma instituição.

As crianças eram vistas como um ser passivo, “como tábua rasa, (...) folha branca para ser escrita, copo a encher” (Formosinho, 2013, p. 17). Privilegiava-se, portanto, a pedagogia transmissiva na medida em que a criança apenas ouve o que o educador tem para transmitir, uma vez que este apenas se centra no ensino de conteúdos previamente definidos e não na forma como cada criança constrói as suas aprendizagens e mobiliza os conhecimentos que já possui (Formosinho, 2013). Estes conhecimentos são construídos na família, comunidade, sociedade e grupo sociocultural a que pertencem e nas quais estão imersas desde o nascimento e até mesmo antes dele (Formosinho, 2013). Ao não contextualizar numa abordagem dos conteúdos as experiências que cada criança traz para a sala, dificultamos a realização de aprendizagens significativas por parte das mesmas.

A pedagogia participativa veio romper com a pedagogia transmissiva praticada anteriormente, centrando a educação nos interesses e necessidades das crianças considerando cada criança “como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, mas que participa como pessoa na vida da família, da escola e da comunidade” (Formosinho, 2013, p. 20). Esta mudança de paradigma começou, ainda, no início do século XX com a contribuição de John Dewey (Movimento da Escola Nova) para promover concepções como pessoa e sociedade e escola e comunidade defendendo que a escola deve proporcionar “o aprender a viver partindo de experiências concretas contextualizadas” (Correia & Cosme, 2011, p. 437). “Perspetiva-se, portanto, que encarar as relações da escola com o local numa base de respeito mútuo onde se procurem convergências ao invés de divergências, implica

também uma nova postura face às famílias e à comunidade” (Dias, 2003, p.51).

O conceito de pessoa e sociedade aparece, assim, associado à educação para a cidadania sendo que esta só será possível se houver uma relação próxima “entre a experiência escolar e a vida em comunidade concretizando o princípio “Learning by doing” partindo do interesse experiencial e comunitário da criança” (Correia & Cosme, 2011, p. 437). O movimento da Escola Nova enfatiza, por isso, a importância de incluir a comunidade nas aprendizagens das crianças promovendo a participação dos pais e de outros indivíduos da comunidade de forma a integrar cada criança “no seu próprio contexto social” e usar o mesmo “para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (Correia & Cosme, 2011, p. 438).

Em Portugal, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 1986 e com a conseqüente reforma educativa, houve algumas mudanças nas concepções pedagógicas, políticas e normativas relativamente à escola começando a aparecer alguns princípios de interação e integração comunitárias (Alves, 1997). Os dispositivos legais que valorizam “a temática das relações entre a instituição escolar e o contexto sócio-cultural e institucional envolvente (famílias, autarquias, empresas e organismos diversos)” (Alves et al, 1997, p. 44) têm sido atualizados do ponto de vista político-normativo ao longo dos anos. Já do ponto de vista pedagógico começa a defender-se que as “práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos, através das partilha dos saberes e das formas de interação com a comunidade” (Niza, 2013, p. 147).

O contexto (meio) envolvente a uma instituição é um espaço físico e social (comunidade) e que oferece muitas possibilidades para que se desenvolvam atividades fora da sala. O JI deve, por isso, ser visto como um espaço vivo, um prolongamento natural da vida que cada criança vive no seio da sua família, aldeia e meio (Freinet, 1975). Isto porque “o meio é, por si mesmo, um factor de motivação “natural” para a criança e o conhecimento da realidade próxima é o mais imediato e atractivo dos conhecimentos” (Roldão, 2004, p.23). Segundo (Ferreira, Martins, Hortas & Dias, 2011) esta realidade próxima motiva as crianças para a caracterização e conhecimento do meio local envolvente sendo que a localidade assume, por isso, o papel de “espaço laboratorial” (Alves, 2006, p. 69).

Esta motivação das crianças pode proporcionar um campo alargado de aprendizagens que decorrem naturalmente da relação e diálogo entre a educação e a cultura dando significado aos conhecimentos que as crianças vão construindo (Paiva,

2009). Segundo Martins (2001), a aldeia/vila/cidade onde se localiza o JI deve ser usado como um meio de construção de conhecimentos na medida em que é um objeto central de aprendizagem significativa tornando-se “objecto de estudo, de entendimento e compreensão” (p. 265). Há, assim, muitas aprendizagens que resultam quer das características físicas do meio local quer das interações sociais que as crianças realizam ao contactarem com as pessoas que habitam e/ou trabalham nos arredores do JI.

Em suma, “o conhecimento do meio próximo (...) constitui aprendizagens relacionadas com a área do Conhecimento do Mundo” (ME, 1997, p. 39), mas também permite a integração de outras áreas de conteúdo nomeadamente a Área de Formação Pessoal e Social como, por exemplo, nas saídas que se realizam no bairro promove-se o respeito e cumprimento de regras de segurança rodoviária, o respeito pelos espaços e por todos aqueles que neles se deslocam.

## **4.2. Conhecer o meio envolvente para saber como utilizá-lo – O papel do educador na promoção de atividades em interação com o meio**

“Saber mais sobre o meio local é saber mais sobre os seus alunos e isso é um fator determinante para uma melhor relação de ensino/aprendizagem” (Ferreira et al, 2011, p. 501).

A promoção de atividades em interação com o meio envolvente está dependente do conhecimento que o educador possui sobre o local onde se encontra o JI, uma vez que estas atividades só promoverão “uma descoberta efetiva e significativa para a criança enquanto aprendizagem” se o educador conhecer previamente as “possibilidades que o meio próximo proporciona” (Ferreira et al, 2011, p. 501).

Isto porque, ao conhecer o bairro em que o JI está inserido o educador consegue planear atividades e construir materiais que usem a vizinhança como uma fonte e um foco de conteúdo para as crianças aprenderem (tradução própria de Koerner & Abdul-Tawwab, 2006). Estas atividades são de extrema importância para as crianças, visto que o bairro constitui o ambiente mais imediato e acessível e, portanto, deve ser conhecido com mais profundidade, já que nos proporciona o marco de referência mais imediato para trabalhar e aproxima-nos dos recursos do ambiente a

distâncias alcançáveis inclusivé para os níveis de Educação de Infância (Tradução própria de Hermando, 2003).

O educador, quando chega a uma nova instituição, deve analisar o contexto natural e social envolvente para que consiga elaborar um projeto curricular adequado não apenas às características do grupo de crianças mas também às experiências que o grupo vive no local onde habita. Alguns dos elementos que o educador deve analisar relativamente ao contexto em que se insere o JI constituem uma fonte notável de recursos didáticos (tradução própria de Hermando, 2003) que permitem desenvolver uma aprendizagem experiencial utilizando a observação direta, exploração e investigação (Hermando, 2003) fazendo com que cada criança viva “um conjunto de sensações que lhe servirão para completar o seu livro de conhecimentos” (Ferreira, Martins, Hortas e Dias, 2011, p. 501). Estes recursos podem ser considerados relativamente a diversas vertentes como, por exemplo, as **infraestruturas** que estão disponíveis e de que forma podem colmatar algumas necessidades do JI ou ser utilizadas para responder a perguntas das crianças ou, ainda, quais as **atividades económicas** que se desenvolvem no bairro conhecendo os estabelecimentos que existem e onde se localizam compreendendo quais os trabalhos e profissões que há nos arredores do JI (Hermano, 2003).

Relativamente às **infraestruturas** que existem no meio envolvente local, estas permitem que, por exemplo, um JI que não tenha pavilhão para as crianças realizarem atividades de expressão motora possa utilizar um ginásio da junta de freguesia local ou de um clube/associação desportiva mediante parcerias que promovem o envolvimento destas organizações em atividades pedagógicas fomentando uma relação-base para futuras parcerias o que “pode constituir um elemento importante para a definição de uma política local de educação ao obrigar à concertação de objetivos e à coordenação de recursos entre o poder autárquico, os agentes económicos e culturais e as próprias escolas” (Barroso, 2005, p. 128). A possibilidade das crianças se deslocarem a pé para locais como este deve ser valorizada e incentivada, uma vez que estes percursos no meio local “facilitam a aprendizagem empírica sobre o mundo que as rodeia” (Hortas, Ferreira, Menau, Alves, Costa, & Serrão, 2011, p. 51). Até as ruas do bairro podem ser um recurso fundamental para a prática pedagógica porque apesar de serem locais que as crianças percorrem diariamente desconhecem, na sua maioria, a razão pela qual foi atribuído um nome específico a cada rua. Assim, promover “uma abordagem pedagógica e didática dos

topónimos pode ser uma excelente oportunidade de os alunos descobrirem factos que desconhecem das ruas por onde passam diariamente” (Manique e Proença, 1994, citado em Ferreira et al, 2011, p. 504).

Por sua vez, conhecer as **atividades económicas** presentes no meio local permite que o educador possa solicitar ajuda à comunidade que trabalha na área envolvente ao JI quer seja para vir à sala apresentar a sua profissão, quer seja para visitar o local onde trabalha ou até mesmo para, com os recursos que cada pessoa tem no seu local de trabalho, apoiar projetos que estão ser desenvolvidos na sala de atividades. Estes possíveis parceiros podem “contribuir com as suas capacidades ou experiências – talvez reparem bicicletas ou toquem algum instrumento musical, por exemplo” (Glauert, 2004, p. 80). Além disso, estas parcerias podem ainda ajudar a concretizar projetos de melhoria das condições quer do Jardim de Infância quer da comunidade, uma vez que, em conjunto, se pode delinear estratégias para que no JI se peça ajuda às famílias, por exemplo, para angariar bens alimentares e/ou materiais para uma associação do meio local envolvente ou simplesmente perceber se há alguém no bairro que possa doar algumas plantas e sementes para criar uma horta pedagógica no JI.

O educador, “criando por vezes uma rede ativa de colaboração de parceria entre a escola e o meio social envolvente” (Alves & Varela, 2012, p. 44) e levando as crianças a observar e a compreender o espaço que as rodeia para “uma melhor integração e participação da criança no seu meio” remete “também para duas dimensões fundamentais que a geografia, enquanto ciência social, privilegia nos seus métodos e técnicas de descoberta do espaço” (Vasconcelos, 2011, p. 105).

### **4.3. A metodologia de trabalho de projeto e a exploração do meio envolvente local**

Um projeto deve surgir sempre dos interesses ou necessidades do grupo de crianças e assenta na participação ativa de todas as crianças, sendo “assumida em grupo o que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1989, p.140). Utilizar a metodologia de trabalho de projeto no Jardim de Infância implica incentivar as crianças a questionar-se sobre o mundo à sua volta e a valorizar essa

curiosidade para a transformar em aprendizagem.

Esta metodologia defende a abertura do JI ao meio envolvente local sendo que o “espaço educativo da sala de aula ou da escola amplia-se, esbatendo-se as fronteiras entre as “quatro paredes” da sala de aula ou da escola e o mundo real, o mundo exterior à escola” (Silva, 2011, p. 123). Isto porque, as visitas de estudo no bairro e as interações sociais (entrevistas, conversas e inquéritos) que as crianças podem desenvolver com os habitantes residentes ou trabalhadores no bairro proporcionam diversas fontes de informação que permitem à crianças responder às suas questões sobre um determinado projeto (Katz e Chard, 2009). Estas saídas “são a forma mais eficaz de estabelecer e garantir uma ligação constante com o meio envolvente da escola e de assegurar a colaboração da comunidade no alargamento dos conhecimentos das crianças” (Niza, 2013, p. 157).

O educador deve proporcionar às crianças o “contacto com a comunidade local, onde existem objectos importantes, veículos, máquinas, pessoas, acontecimentos e processos para serem observados directamente” (Katz e Chard, 2009, p. 109). Esta observação direta, por parte das crianças, permite um maior realismo sobre os projetos em que estão a investigar facilitando aprendizagens significativas. Outra forma de aproveitar os recursos do meio local é levar a comunidade local para o JI através do convite a “visitantes com conhecimentos relevantes ou competências particulares que possam transmitir ou demonstrar às crianças” (Katz e Chard, 2009, p. 104).

Concluindo, a articulação com o meio local envolvente permite prolongar o espaço educativo promovendo o “cruzamento de saberes, a mobilização de diferentes áreas do saber” (Silva, 2011, p. 124) e o desenvolvimento pelas crianças de um conjunto de competências fundamentais para saberem pensar-se no espaço. Acresce, ainda, que o desenvolvimento destas competências se revela fundamental na preparação das crianças para o ciclo seguinte, em particular porque permite “colocar andaimes<sup>10</sup>” para continuarem a desenvolver competências de “localização no espaço” e de “conhecimento do ambiente natural e social” (Ministério da Educação, 2001).

---

<sup>10</sup> “O conceito de “scaffolding” (pôr/colocar andaimes) foi introduzido por Wood, Bruner e Ross em 1976 (Vasconcelos, 2000) para indicar situações apoiadas por adultos em que as crianças podem estender as suas competências e saberes presentes a níveis mais altos de competências e saber” (Vasconcelos, 2011, p. 7).

#### **4.4. Caracterizando o bairro – levantamento dos recursos e suas potencialidades**

Se se consideram todas as atividades que têm lugar fora das aulas como fonte de aprendizagens potenciais em contextos de interação social, é preciso conhecer estes componentes do contexto e tomar consciência do seu papel na aula para transformá-los em prática docente” (tradução própria de Hermandó, 2003).

O educador deve, por isso, conhecer a diversidade e quantidade de recursos do meio envolvente onde se localiza a instituição para poder utilizá-los para trabalhar dentro da sala e fora dela (Hermandó, 2003).

Quando na ida à farmácia pude observar a panóplia de serviços, comércio, espaços verdes e de lazer que rodeiam o JI onde localizei a PPS, tive que recorrer a diversas fontes de informação para compreender as potencialidades dos mesmos. O principal instrumento que utilizei para fazer o levantamento dos recursos foi a observação direta nos percursos realizados pelo bairro quer nas atividades realizadas na sala quer nos momentos pessoais em que me desloquei pelo bairro. Centrando-me apenas nas imediações mais próximas do JI do Parque, estas apresentam, num espaço de 500 metros circundantes ao JI, a Escola Básica n.º 1 que tem também quatro salas de Jardim de Infância; o Posto da PSP, uma oficina, uma droguaria, duas mercearias, dois cafés, um cabeleireiro, o mercado municipal, o posto de correios, a biblioteca da junta, o parque urbano, a junta de freguesia, uma fábrica e uns metros mais distante mas perfeitamente alcançável a pé a EB 2/3 (sede do agrupamento). Nos diversos momentos de observação pude perceber que algumas das ruas do bairro (inclusive a Avenida onde se situa o JI) têm nomes de países. Desta forma, quando surgiu a situação desencadeadora sobre a bandeira de Espanha (que deu origem ao projeto “Vamos descobrir Angola, Brasil e Inglaterra<sup>11</sup>”) senti a necessidade de saber quais eram os países que existiam na toponímia do bairro. Por essa razão, no dia 14 de abril desloquei-me à Junta de Freguesia (situada a cerca de 200 metros do JI do Parque) e adquirei um roteiro da freguesia no qual constava um mapa e respetiva legenda do bairro (ver figura 18) e o levantamento da toponímia (ver figura 19 ).

---

<sup>11</sup> Para uma informação mais detalhada consultar as pp. 171-181 do Portefólio de JI (cf. anexo B)



Figura 18. Mapa do bairro

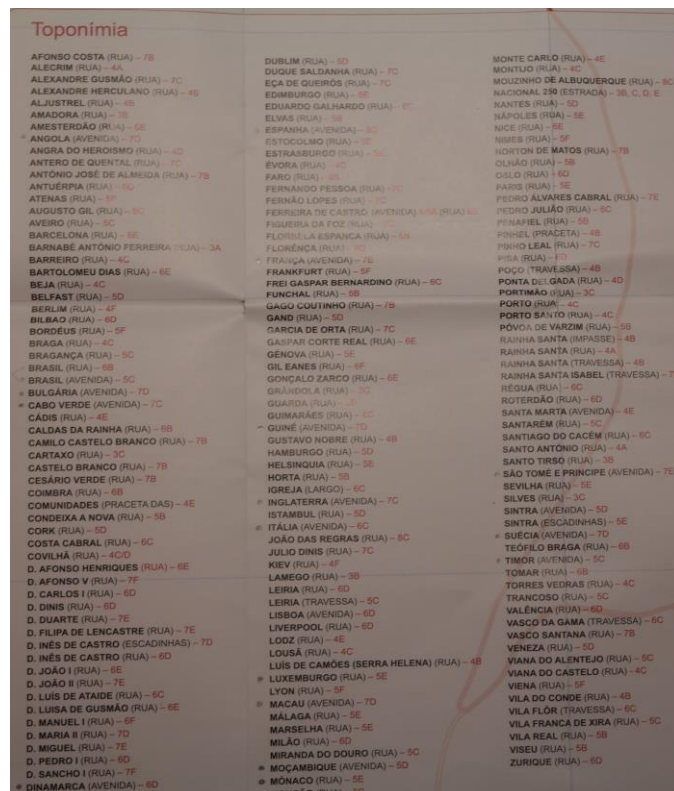


Figura 19. Toponímia do bairro

Este documento continha, também, a história de como se formou o bairro e como este evoluiu, sendo elevado a vila em 2009, devido ao seu desenvolvimento exponencial e a um crescimento populacional de 22,33% entre os censos de 2001 e 2011 contando com 12.701 habitantes (citado no Parecer da Assembleia de Freguesia, 2012)<sup>12</sup>.

Segundo a Presidente da Junta de Freguesia,<sup>13</sup> foi devido a este crescimento ao longo dos anos que “também o comércio, a indústria e serviços foram desenvolvidos na proporção suficiente para a necessidade da população” considerando que, mesmo apesar da crise económica vivida em todo o país, é “uma vila com um pouco de tudo”, porque há várias infraestruturas com grande importância para a população como as “três Escolas, ATL’s, o Mercado Municipal que integra o Posto dos CTT, a Igreja (...); o Posto da PSP, o Centro Comunitário (...), o Centro de Saúde, o Pavilhão Municipal, o Parque Urbano (considerado o maior do concelho pelos trinta hectares de área contigua que possui)” (Parecer da Assembleia de Freguesia, 2012, p. 2). Além destas, a vila está dotada de uma grande variedade de comércio local e de serviços que lhe “dão bastante autonomia e vida própria e que estão próximos da população” (Parecer da Assembleia de Freguesia, 2012, p. 4). Aliás

<sup>12</sup> Parecer consultado *online* mas por uma questão de confidencialidade não colocarei o *link* do mesmo.

<sup>13</sup> Dados recolhidos na entrevista respondida por *email* (cf. anexo N)

a questão “Costuma utilizar os serviços locais e o comércio do bairro<sup>14</sup>?” realizada no questionário<sup>15</sup> às famílias obteve 100% de respostas afirmativas mostrando que mesmo as duas pessoas que não são residentes na vila conhecem e utilizam muitos destes serviços e comércio tais como:

F2<sup>16</sup>: “Os correios, a farmácia, o centro de saúde, a frutaria, o talho, cabeleireiro, o minipreço e a oficina de automóveis”.

F4: “Minipreço, Padaria, Frutaria 2 irmãos e senhor Arnaldo, Pastelaria da Mónica, Fotógrafo Luisa, Churrasqueira do Bom Churrasco”.

F7: “Mercado, supermercados”.

F8: “Os supermercados, cabeleireiros, farmácia”.

Apesar do grande desenvolvimento da vila, foi ainda possível apurar, através das entrevistas realizadas à presidente da Junta e à educadora cooperante<sup>17</sup> e dos questionários aplicados às famílias, que existem alguns serviços e infraestruturas que podiam valorizar ainda mais a vila como, por exemplo, uma piscina, um cemitério, uma quinta pedagógica, bombeiros, entre outros.

Segundo o PEA (2012-2015), “o Projeto TEIP permitiu uma maior interação entre o Agrupamento e a comunidade envolvente e, ao mesmo tempo, aumentou a proximidade às famílias” (p. 6) sendo, por isso, fundamental perceber de que forma é que estas interações ocorrem e qual a importância que as famílias atribuem a esta articulação com a comunidade. A Junta de Freguesia tem um papel importante na articulação com o Agrupamento funcionando, muitas vezes, como uma plataforma que permite alargar a prática pedagógica uma vez que, segundo a Presidente da Junta, providencia, por exemplo, “transporte gratuito para a sala de multideficiência todas as semanas para a piscina de Monte Abrão, para as deslocações da orquestra e de

---

<sup>14</sup> Nos questionários usei o nome da localidade mas por uma questão de confidencialidade aqui e em todas as questões que aparecem no documento substituí por “bairro”

<sup>15</sup> Para consultar a análise completa dos questionários ver anexo O

<sup>16</sup> Atribuí a letra F (família) e um número diferente a cada questionário para poder diferenciar as respostas.

<sup>17</sup> A transcrição da entrevista gravada encontra-se no anexo P

mais situações”. Além disso, a biblioteca da Junta que se localiza a cerca de 300 metros do JI do Parque proporciona, por vezes, algumas atividades em articulação com JI como, exemplo “quando vem cá um contador de histórias à biblioteca, (...) acabamos também por utilizar aquele espaço para ir ouvir uma história, para dinamizar depois eventualmente um trabalho que nasça a partir dessa história” (excerto da transcrição da entrevista à Educadora Cooperante). Para a educadora cooperante, o comércio local também é uma mais valia para a aquisição ou consolidação de conhecimentos “no âmbito das actividades como o pão-por-deus, marchas ou carnaval, ou coisas muito específicas como a alimentação, em que nós vamos ao mercado, em que nós estamos a ver que tipo de produtos é que vendem, como é que se chama, como é que podemos comprar, onde é que podemos comprar, troca de moeda por um produto (...)” (excerto da transcrição da entrevista à Educadora Cooperante). As famílias valorizam estas saídas dentro do bairro, uma vez que nos questionários obtive respostas como as que enumero de seguida:

**9. Considera que a comunidade do bairro é envolvida nas atividades do jardim-de-infância? Se sim, de que forma?**

F1: “Sim considero que a comunidade do bairro se envolve nas diversas atividades do J.I.”.

F2: “Sim está, pois todas as atividades que foram realizadas na comunidade foram bem aceites e as crianças gostaram”.

F3: “Sim, nos projetos do jardim de infância como o “Pão por Deus”, ida ao mercado comprar alimentos, ida aos Correios...”.

F5: “Sim. Ajudando nos Projetos”.

**10. Considera que as saídas, dentro do bairro, realizadas com a equipa educativa do jardim-de-infância são importantes? Porquê?**

F1: “Ajuda a fortalecer os conhecimentos das crianças”.

F2: “Sim são importantes para as crianças conhecerem novas pessoas, a forma como trabalham e poderem interagir e experimentar novas coisas bem como para as pessoas que recebem as crianças é uma boa experiência”.

F3: “Sim, penso que todos os objetivos que a equipa educativa queira desenvolver como as saídas são uma mais-valia para as nossas crianças”.

F4: “Sim, para um desenvolvimento/conhecimentos das crianças do bairro”.

F5: “Sim. Para o conhecimento de novos sítios”.

Em suma, o meio envolvente ao JI do Parque apresenta uma diversidade de recursos que potenciam aprendizagens significativas, uma vez que se, por exemplo, as crianças quiserem saber o que faz um mecânico podem ir à oficina que se localiza na mesma avenida do JI aproveitando esta visita de estudo para “recolher informações e realizar inquéritos” (Niza, 2013, p. 157) em vez de terem que ir pesquisar nos livros ou no computador.

#### **4.5. Intervenção educacional – utilizando os recursos do meio envolvente na prática pedagógica**

Um dos objetivos da investigação era “promover atividades em interação com o meio envolvente” de forma a que as crianças ficassem a conhecer melhor o bairro e, também, para que pudesse formar parcerias que permitam colmatar as necessidades do JI do Parque. De seguida elenque as atividades que o grupo realizou em interação com o meio envolvente, sendo que umas foram planeadas por mim e outras pela educadora/ agrupamento.

##### **A ida à Farmácia e ao Parque Urbano (4.03.2015)**

A ida à farmácia e ao parque urbano com as crianças foi a primeira saída que realizei dentro do bairro e, mais tarde, em conversa com a educadora da outra sala, percebi que os encarregados de educação assinaram um documento no início do ano em que autorizam estas saídas espontâneas. Na entrevista que fiz à educadora cooperante, esta explicou-me que “quando passamos o documento de autorização

dizemos mesmo que são autorizações nesse âmbito de pequenas atividades ou pequenos projetos que possam surgir da nossa parte ou da parte deles e que às vezes é bom eles irem consolidar esses conhecimentos e saírem aqui na área do bairro” (excerto da transcrição da entrevista à educadora cooperante). Considero que ter este documento assinado pelas famílias permite “uma certa espontaneidade e flexibilidade e é crucial para lidar com assuntos relacionados com a organização e a segurança” (Roberts, 2004, p. 156). Esta informação foi muito importante para mim, pois quando planeei as atividades seguintes (em que exigiam saídas pelo bairro) não foi necessário enviar outra autorização, apenas tive que avisar as crianças que habitualmente chegam mais tarde para virem mais cedo.

Durante o percurso que realizámos “na ida para a Farmácia, o Tomás apontou para um prédio e disse que morava lá: “Não é aquele branco, é o branco e vermelho” o que me mostrou que ele mora muito perto do JI” (Nota de campo de 4 de março de 2015).

Quando viemos da farmácia, em vez de irmos logo para o jardim de infância, fomos ao parque que se localiza uns metros abaixo do JI. Este parque tem, também, muitas potencialidades, uma vez que tem dois parques infantis, um lago com patos, um circuito de manutenção com aparelhos e muitos espaços verdes por onde as crianças podem passear. Este espaço é uma mais valia para as brincadeiras das crianças, uma vez que o JI não tem escorregas nem baloiços ou outras estruturas que se apresentem como desafios motores para as crianças treparem e se equilibrarem.

#### **Atividade inserida no mês de Sensibilização para os Maus-Tratos (10.04.2015)**

No dia 10 de abril, fomos ao parque urbano para assistirmos a uma pequena dramatização/coreografia dinamizada pela Unidade de Educação Especial sobre a temática dos maus-tratos. Neste dia, estavam presentes grupos de crianças de todas as instituições da vila (Creche, JI, 1º Ciclo), o que permitiu uma interação com outras crianças que não as do JI do Parque.

“Após estarmos algum tempo há espera que a dramatização/coreografia começasse, as crianças começaram a ficar *muito agitadas*, mas quando ouviram o som dos tambores da orquestra do agrupamento, ficaram *muito atentos* e sentados nos seus lugares olhavam em redor procurando descobrir de onde vinha o som (a orquestra vinha a descer a rampa em direção ao parque urbano mas devido à vegetação perto da

vedação não era possível ver a orquestra até que esta entrasse no parque)” (Nota de campo de 10 de abril de 2015).

A orquestra do agrupamento foi, na minha opinião, aquilo que as crianças mais gostaram de ver neste dia mas, quando questionei algumas crianças sobre a orquestra, muitas mostraram desconhecer a mesma. Penso que seria uma mais valia se incentivassem a articulação entre a orquestra e o JI, uma vez que a Música é algo que tem muito significado em educação de infância, porque pretende-se proporcionar o contacto com instrumentos diferentes, de forma a que a criança possa explorar “as potencialidades de timbre, intensidade, altura (agudo, grave, subida e descida) e duração (sons longos e curtos) (...) de objectos sonoros e de instrumentos musicais” (Faria & Rodrigues, (s.d.) - Meta 33).

### **Percurso pelo bairro (16.04.2015)**

O percurso pelo bairro foi a primeira atividade que realizei com o grupo fora do JI e teve como objetivo ver quais as ruas que tinham nomes de países. A opção de começar o projeto com esta saída teve como razão principal o facto de que “a consciência e o domínio do espaço são operações que levam muito tempo a desenvolver-se nas crianças, sendo importante que o educador proporcione experiências-chave (...) que estimulem estas aquisições” (Vasconcelos, 2011, p. 105). Isto porque, se eu apenas explicasse teoricamente às crianças que algumas das ruas do bairro têm nomes de países, seria muito mais difícil de perceberem quais as ruas com nome de país que se localizam perto do JI e não conseguiriam associar as suas casas às ruas onde se localizam. Uma das primeiras avenidas pela qual passámos foi a Avenida de Espanha e como o Tomás estava doente expliquei-lhes que ele morava naquela avenida e mostrei-lhes em que prédio ele morava (informação que obtive na ida à Farmácia). Além deste exemplo da morada do Tomás,

“enquanto estávamos a observar a placa da Avenida da Dinamarca (perpendicular à Avenida do Brasil) olhámos para uma janela do prédio e vimos a mãe e a avó do Daniel P. a dizerem-nos adeus acabando por explicar ao grupo que o Daniel P. mora na Avenida do Brasil” (Nota de campo de 16 de abril de 2015).

“[enquanto fotografava a placa da Avenida da Dinamarca] o João também identificou o prédio onde mora, sendo que este se localiza perto do prédio onde mora o Daniel P.

mas em avenidas diferentes, uma vez que o João mora na Avenida da Dinamarca” (Nota de campo de 16 de abril de 2015).

Ao percorrermos o bairro a pé, promovi o conhecimento da vila “pela deriva do percurso e pela observação, [uma vez que] solicita os sentidos, desperta o imaginário, consciencializa do espaço e dos objectos, induz à interacção com o outro, apela à reflexão sobre a própria existência de si” (Paiva, 2009, p.87).

Ao chegar à sala, perguntei quais tinham sido os países que tínhamos visto nas placas das ruas e, entre todas as crianças, conseguimos acrescentar aqueles que nos faltavam na coluna “O que sabemos” e depois discutimos em grupo as moradas de cada um (recorrendo aos processos de cada criança) para tentarmos descobrir outros países (Suécia, Guiné e Inglaterra).

Nos dias seguintes, algumas ações das crianças mostraram o quão significativo tinha sido o percurso pelo bairro:

“O Gabriel P. veio ter comigo e disse: Madalena olha aqui um país! (mostrando-me um mapa de Portugal que constava na agenda que está na área da casa)” (Nota de campo de 17 de abril de 2015).

“Enquanto jogava no computador a Mariana chamou-me e disse: Madalena olha aqui o planeta Terra! O Pedro estava a jogar com a Mariana e ao ver um planisfério disse: Onde é que é Angola? Onde é que é Timor?” (Nota de campo de 20 de abril de 2015).

### **Ida à Loja do Chinês e à EB 2/3 (21.04.2015)**

No dia 21 de abril fomos, em conjunto com a sala 2, a uma loja do chinês que se situa na Avenida da Dinamarca para comprarmos alguns materiais que precisávamos para a prenda e o embrulho do Dia da Mãe. “Durante a ida para o chinês, o Pedro chamou-me, por diversas vezes, para me perguntar se as placas das ruas por onde passávamos tinham o nome de países” (Nota de campo de 21 de abril de 2015). Estas questões mostraram-me que o percurso que tínhamos feito no dia 16 despertou a curiosidade do Pedro pelo nome das ruas e, como fomos por um caminho diferente, ele perguntou-me em todas as placas se eram países, para ver se descobria algum por onde não tivéssemos passado no dia 16.

### **Ida aos Correios e ao Parque Urbano (7.05.2015)**

Outra das atividades que planeei para que ficassem a conhecer um novo espaço do meio envolvente foi a ida aos Correios. Esta atividade teve como ponto de partida uma sugestão que levei para a sala e que tinha como objetivo correspondermo-nos com outro JI, isto é, eu contei ao grupo que os meninos e meninas com quem estive a estagiar no ano passado também estão a fazer um projeto sobre países com estagiárias da Escola Superior de Educação de Lisboa e, por essa razão, pensei que era uma boa oportunidade para enviarem uma carta pelo correio e para conhecerem novas crianças. O grupo concordou com esta sugestão e enviámos duas cartas ao longo do mês de maio em que o conteúdo das cartas foi decidido pelas crianças, ainda que com o meu apoio. Esta correspondência permitiu que utilizássemos o serviço de correios, na primeira carta que enviámos, que se localiza uns metros abaixo do JI. A escrita da carta implicou trabalhar conteúdos como a saudação e a despedida no formato de carta e ainda o que precisamos de colocar no envelope para que a carta chegue ao destino e nos possam responder (selo, morada do destinatário e morada do remetente, “a nossa”).

Neste dia já tinha planeado levar as crianças ao parque urbano, visto que este fica muito perto do posto de Correios e as crianças *gostam muito* de brincar lá. Ao promover atividades ao ar livre e num local em que as crianças não vão todos os dias, proporciono momentos de experiências sensoriais diferentes em que muitos dos materiais disponíveis são naturais e não artificiais, fazendo com que as crianças tenham "liberdade de decisão e controlo sobre o seu mundo lúdico, de descoberta e construção" (Vale, 2013, p.12), estimulando a sua criatividade e imaginação. Um dos momentos criativos que pude observar nesta ida ao parque foi quando

“a Carolina N. estava sentada num degrau perto da gravilha e começou a escrever/desenhar com um pau que encontrou no chão como se este fosse um lápis/caneta e a gravilha era a folha em que estava a desenhar” (Nota de campo de 7 de maio).

### **Visita à Biblioteca da EB1/JI (12.05.2015)**

A visita à biblioteca teve como objetivo colmatar o facto de não haver *internet* no JI o que não permitia que as crianças pudessem pesquisar o que queriam saber

sobre os países. Numa primeira fase, desloquei-me à biblioteca da junta de freguesia que se situa a cerca de 400 metros do JI para saber se tinham computadores e *internet*. Mas como apenas tinham *wi-fi* e nenhum computador e como, entretanto, tínhamos sido convidados para uma hora do conto com a Diretora do Agrupamento (Educadora de Infância) na EB1/JI, planeei que iríamos mais cedo nesse dia e faríamos a pesquisa na biblioteca da EB1/JI. Quando fomos lá, para que o tempo fosse o mais produtivo possível, pedi à educadora cooperante e às assistentes operacionais que me ajudassem na gestão dos pequenos grupos. Assim, cada uma de nós (eu, educadora cooperante e assistente operacional rotativa) ficou com um grupo e a assistente operacional da minha sala ficou responsável pelo registo fotográfico da atividade. Depois de ouvirmos a história contada pela educadora pudemos, ainda, assistir à dinamização de uma história por parte de uma turma do 1º ano o que mostrou às crianças que irão transitar para o 1º Ciclo o que vão aprender no próximo ano.

Além da atividade de pesquisa, enquanto estive na EB1/JI, encontrei a Coordenadora de um ATL que o Gil frequenta e perguntei-lhe se haveria alguma hipótese de a sala 1 experimentar uma sessão de capoeira dinamizada pela equipa deles no ATL ou no nosso JI no âmbito do projeto que estávamos a desenvolver. Ela disse que ia falar com o professor responsável pelas sessões e que, entretanto, me daria uma resposta<sup>18</sup>. Aproveitei também o facto de estar na biblioteca para perguntar à professora responsável se tinha o “Livro da Família” de Todd Parr, pois eu gostava de contar essa história para o Dia da Família (15 de maio). Ela disse que não tinha naquela biblioteca mas que podia trazer da biblioteca da EB n.º 2 e deixar no JI onde estou a estagiar. Este recurso foi muito importante porque é uma história que ilustra a diversidade de famílias (famílias com dois pais ou duas mães, famílias que têm apenas um pai ou uma mãe, famílias que têm padrastos ou madrastas, entre outras) que existem no mundo. Ao contar esta história tive como objetivo mostrar às crianças que devem respeitar o facto de que “cada criança tem uma família – pais ou seus substitutos – que é diferente – composição, características (...) culturais” (ME, 1997, p. 32).

Após realizar todas estas atividades com o grupo questioneei, informalmente, o

---

<sup>18</sup> A atividade acabou por não se concretizar porque apenas me facultaram o contacto do professor na última semana de estágio e por uma questão de logística horária não foi possível marcar com o mesmo.

grupo sobre alguns aspetos do bairro e das saídas que realizaram no mesmo para perceber qual tinha sido o impacto destas saídas (cf. anexo Q).

Em relação à pergunta “O que conheces/sabes sobre o bairro” obtive algumas respostas que me mostraram que, devido ao projeto realizado e ao percurso pelo bairro, algumas crianças aprenderam a sua morada como foi o caso do Daniel C. (“moro na Avenida da Angola”) e do Pedro (“moro na Avenida de França”) mostrando uma evolução face aquilo que sabiam antes de iniciarmos o projeto. Nesta questão obtive ainda outras respostas, como por exemplo:

“Moro na Rua Alexandre Gusmão. Conheço a Avenida da Guiné porque tenho lá os meus tios todos da parte do pai e dos padrinhos. A escola AS, a escola do bairro (a escola n.º 2 que é ao pé da igreja lá em cima), o parque urbano” (Mariana, 6 anos).

“Costumo ir ao café do Nuno que é ali ao lado” (Carolina, 5 anos).

“Conheço o parque, os alimentos para dar aos pobres, o Minipreço, as lojas” (Rute, 6 anos).

Já em relação à questão “Que locais visitaste aqui no bairro com a educadora, auxiliares e/ou comigo?” obtive as seguintes respostas:

“Fomos à procura dos países, fomos ao Correio, fomos ao parque brincar nos baloiços, no escorrega” (Rute, 6 anos).

“Já fomos à procura dos países aqui. Já fomos à D. Ana (aquela dos perfumes) a ver se a D. Ana tinha algum doce do Dia do Halloween, mas não tinha... ela só pôs perfume a nós todos.” (Carolina, 5 anos).

“Fui ao parque brincar, fomos ao médico dos remédios levar caixas de remédios para os escuteiros; fomos ver os países à rua” (Guilherme, 5 anos).

“Fomos pedir pão por Deus pelas ruas do bairro, fomos ao Continente, Minipreço, fomos à Igreja . Fomos ao talho, deram-nos chouriço, fomos ao cabeleireiro e deram-nos doces” (Mariana, 6 anos).

Enquanto a Mariana me contava onde tinha ido com a equipa educativa no Pão por Deus, as assistentes operacionais e a educadora acrescentaram, ainda, que como o talhante tinha dado chouriços fizeram pão com chouriço nesse dia, mostrando que as “manifestações culturais ora se trazem para dentro da sala de atividades ora são vividas diretamente na comunidade” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 99).

Perguntei, ainda, “o que gostavam que houvesse no bairro que ainda não há?” obtendo algumas respostas que vão ao encontro daquilo que foi identificado pela presidente da junta, pela educadora cooperante e pelas famílias, como foi o caso da Mariana e do Simão que disseram que gostavam que houvesse uma piscina.

Esta conversa que tive com o grupo permite-me induzir que o facto de se lembrarem de tantas atividades (algumas realizadas ainda antes da minha chegada ao JI como o caso do Pão por Deus) poderá dever-se à aprendizagem ativa, uma vez que puderam ir a esses locais observar e experimentar o meio envolvente ao JI.

Além destas saídas que realizámos no bairro, houve também momentos em que foi a comunidade que visitou o JI, dinamizando alguns espaços pouco utilizados (horta), dinamizando atividades com o grupo de crianças e ainda fazendo ações de sensibilização para a higiene dentária (rastreo dentário da higienista oral). Uma destas atividades foi dinamizada pelos alunos do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), pois estes têm um clube de jardinagem e foram, algumas tardes, ao JI para ajudarem a desbastar o terreno onde as educadoras queriam fazer uma horta. A junta também ajudou neste projeto uma vez que transportou a máquina de lavar a terra porque os alunos não a conseguiam trazer desde a EB2/3 até ao JI. Por sua vez, os alunos do curso de Animação da EB 2/3 vieram dinamizar uma história para as crianças do JI o que permitiu que estas contactassem com alunos doutros ciclos de ensino e que os futuros animadores pudessem praticar com um grupo real.

Posso concluir que há diversas formas de utilizar o meio envolvente como um contributo para a ação pedagógica, sendo que cabe ao educador mostrar às famílias e à comunidade que “a liberdade de sair e entrar no Jardim de Infância por parte dos pais e outros elementos da comunidade, bem como o acesso direto das crianças às várias estruturas da comunidade (pequenas lojas, café, junta de freguesia, adro da igreja, etc.) favorece um conjunto de trocas e interações (...)” (Hortas et al., 2011, p. 46) que promovem aprendizagens significativas nas diversas áreas de conteúdo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A PPS em creche e em jardim de infância foi a minha primeira experiência de estágio individual o que, desde logo, se apresentou como um desafio na medida em que nunca tinha planeado atividades nem feito a gestão e controlo de um grupo de crianças sozinha. Tive, portanto, que me adaptar ao contexto e ao grupo de crianças antes de começar a intervir sendo que as equipas educativas tiveram um papel fundamental na minha integração em ambos os contextos.

Considero, portanto, que um dos aspetos mais positivos da minha PPS quer em creche quer em JI foi a relação que estabeleci com ambas as equipas educativas, pois fui muito bem recebida em ambos os contextos e aprendi imenso com todas as profissionais com quem me cruzei. A cooperação entre mim e as educadoras e auxiliares foi uma prática constante durante a minha intervenção, pois acredito que a “reflexão conjunta com vista à partilha de ideias, de informação e de experiências e tomadas de decisão sobre o processo de ensino e aprendizagem” (Lino, 2013, p. 135) proporciona um ótimo ambiente de trabalho. Este ambiente harmonioso de partilha e de efetivo trabalho em equipa promoveu o meu desenvolvimento profissional porque pude observar e identificar estratégias utilizadas pela equipa que me ajudaram a ultrapassar alguns desafios próprios da condição de ser educadora estagiária.

Isto porque, apesar de já ter experiência profissional como auxiliar de berçário nunca tinha planeado atividades para bebés e, por isso, uma das minhas grandes preocupações iniciais foi *como construir materiais estimulantes mas seguros para bebés?*, uma vez que, nesta faixa etária, estes “pequenos cientistas” exploram o mundo à sua volta com as mãos e sobretudo com a boca (Petersen & Bardige, 2008). Assim, na construção do tapete sensorial (a primeira atividade que realizei com o grupo) tive em consideração a diversidade de estímulos sensoriais tentando abranger o maior número possível de sentidos (tato, visão, audição) mas sem que houvesse sobre-estimulação. Por essa razão, fui sempre procurando materiais com texturas, cores e sons diferentes mas que fossem seguros para a faixa etária em que se encontra o grupo. Esta preocupação fez com que levasse os botões que ia coser no tapete antecipadamente para que a minha educadora cooperante visse e me desse a sua opinião ajudando-me a escolher aqueles que eram mais seguros.

Relativamente à PPS em JI, a utilização da metodologia de trabalho de projeto foi um desafio relevante para a minha prática, pois, ao contrário do que tinha

experienciado no estágio do 3º ano da licenciatura, este projeto nasceu de um interesse de uma criança que, entretanto se alargou ao grupo todo e foi construído com/por todos (adultos e crianças).

Como o grupo não costuma trabalhar segundo a metodologia de trabalho de projeto, nas primeiras vezes que perguntei às crianças o que queriam saber sobre os países tive que dar muitos exemplos de coisas que eles gostavam de saber sobre os países para que as crianças se sentissem incentivadas “a construir uma perspectiva comum sobre o tema e a formularem um conjunto de questões que [seriam] o fio condutor da sua investigação” (Katz & Chard, 2009, p. 102). Para que se conseguisse responder às perguntas formuladas incentivei o grupo a dar sugestões sobre a forma como iríamos procurar a informação de que precisávamos. Devido às dificuldades iniciais, esta tabela foi sendo preenchida ao longo do projeto sendo que eu aproveitava, sobretudo, momentos de transição para pedir sugestões às crianças.

Na minha opinião penso que uma das mais-valias deste projeto e da metodologia utilizada foi o facto de ter sido capaz de aproveitar várias ideias das crianças para desenvolver atividades que fossem ao encontro dos objetivos e das intenções definidas. As crianças conseguiram responder a todas as perguntas que tinham realizado no início do projeto e até aquelas que costumam demonstrar maiores dificuldades fizeram novas aprendizagens, sendo que praticamente todas as crianças conseguiram dizer algo que tinham aprendido sobre o país que escolheram e sobre os países dos outros grupos.

Penso que apesar da dificuldade inicial do grupo relativamente à metodologia de trabalho de projeto, a maioria das crianças conseguiu realizar aprendizagens significativas (sendo fundamental a contribuição da pesquisa realizada em casa com as famílias) sendo que algumas crianças tornaram-se mais participativas e já são capazes de sugerir atividades e materiais, algo que não era possível no início do projeto. O meu papel, enquanto educadora estagiária passou por sugerir e aconselhar cada grupo sobre as opções que dispõem para representar as suas descobertas e ideias da forma mais adequada (Katz & Chard, 2009). Este processo de cooperação entre mim e as crianças fez que estas se tornassem “crianças [que] colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender” (Vasconcelos, 2011, p.11).

Observar o desenvolvimento do grupo de crianças, mesmo que apenas tenha estado em JI durante três meses, mostrou-me que consegui estabelecer uma relação

de confiança com as crianças e que a ajuda e suporte fornecida pelo educador é essencial para que a criança consiga realizar aprendizagens que de outra forma não conseguiria realizar (Siraj-Blatchford, 2004). Ao implementar a metodologia de trabalho de projeto incentivei as crianças a serem ainda mais participativas e a procurar as respostas por elas mesmas, utilizando a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como base para o conceito de *scaffolding* (andaimes) na medida em que, esta metáfora representa o meu trabalho na sala de atividades, isto é, devo desafiar as crianças e, ao mesmo tempo, “colocar andaimes” para que a criança alcance o próximo nível de desenvolvimento.

Outros dos aspetos que considero que foi um ponto forte da minha prática foi a relação que estabeleci com as famílias das crianças quer em creche quer em JI. Tentei, desde o início, mostrar-me disponível para ouvir as famílias aproveitando os momentos em que vêm pôr ou buscar a criança para lhes contar como correu o dia evidenciando os pontos fortes de cada criança e valorizando as aprendizagens realizadas. Este aspeto é ainda mais relevante na sala do berçário, pois sei que os pais se sentem muito ansiosos por deixar os seus filhos com uma pessoa nova. No JI o envolvimento das famílias nas várias atividades ligadas ao projeto fez-me valorizar ainda mais “os saberes únicos e específicos dos pais [considerando-os] essenciais à educação de infância” (Vasconcelos, 2009, p. 145). Isto porque, por exemplo, a mãe do Gil veio à sala e ensinou-nos a dançar samba e a dizer algumas palavras em brasileiro promovendo aprendizagens significativas não só para o grupo como para mim. Após refletir sobre todos os contributos que as famílias deram para o projeto e para o dia da família compreendi efetivamente que para que este recurso, que é a Família, seja bem aproveitado devemos informar, desde o momento inicial, os pais para a realização do projeto convidando e incentivando a sua participação (visita à sala, pesquisas em casa, construção de materiais) (Silva, 2005).

Por último e porque foi uma parte muito significativa de todo este processo da Prática Profissional Supervisionada, ter a oportunidade de realizar uma investigação sobre um tema que ainda não foi muito desenvolvido na Educação de Infância foi muito desafiador e obrigou-me a refletir sobre a importância de conhecer o meio envolvente das instituições onde irei trabalhar no futuro como educadora. Isto porque defendo que a “realidade do jardim de infância contamina-se e contamina a realidade envolvente” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 85).

Aproveitar os recursos do meio local para alargar as aprendizagens das

crianças será um dos meus objetivos quando tiver os meus grupos, pois acredito que ao proporcionar o contacto e conhecimento desse mesmo meio irei “haurir à vida verdadeira da criança, à origem das suas sensações, das suas experiências e das suas descobertas, os elementos essenciais, os elementos de base – os únicos sólidos e definitivos – da sua formação, da sua instrução e da sua educação” (Freinet, 1983, p. 85).

Em suma, considero que as “relações profissionais estabelecidas entre contextos e intervenientes no processo da supervisão, são as de diálogo, colaboração, clareza e abertura da comunicação que são vistas como determinantes para o êxito pessoal e profissional do educador estagiário” (Matias & Vasconcelos, 2010, p. 21), acreditando, por isso, que estas relações ajudaram a começar construir a minha identidade profissional. Penso, então, que o meu ideal de educadora é ser carinhosa mas ao mesmo tempo exigente para que possa manter padrões altos de qualidade, quero promover atividades motivadoras que vão ao encontro dos interesses das crianças e que tenham em conta as potencialidades e dificuldades do grupo. Quero ser capaz de respeitar a individualidade e ser capaz de educar para a autonomia e para o respeito pelo outro, pois julgo que criar situações que permitam às crianças desenvolverem as suas capacidades sociais considerando quem os rodeia como algo que faz parte das suas vidas e não como algo negativo. Atualmente, com as novas tecnologias e novos materiais que vão surgindo é muito fácil inovar e por isso eu quero ser uma educadora extremamente criativa, que tenta sempre fazer algo diferente e que improvisa sempre que os momentos o pedem. Acho que é essencial ser arrojada e criativa não só para proporcionar às crianças momentos diferentes mas também para que a paixão pela profissão nunca desapareça. É, por isso, igualmente muito importante manter-me atualizada tentando frequentar formações que me possam dar novos conhecimentos sobre materiais e formas de trabalhar ou que simplesmente me possam ajudar a resolver alguns problemas que possam existir com alguma criança ou família. Como já referi anteriormente, vejo a colaboração com a família como algo indispensável e acredito mesmo que quando estiver a exercer a minha profissão tentarei ser um complemento à família, pois uma educadora não se deve restringir apenas aquilo que acontece na sala, mas também ao que se passa em casa das crianças percebendo quando deve agir e mostrando-se sempre disponível para esclarecer possíveis dúvidas que os pais possam ter. Assim, o meu pensamento deverá ser sempre o de que as famílias são um recurso importante para o

desenvolvimento de certas atividades e que, neste processo, “podem ser alcançadas parcerias positivas com os pais se existir honestidade e respeito mútuo e se nós, enquanto educadores, desenvolvermos estratégias de partilha e mostrarmos vontade de negociar” (Siraj-Blatchford, 2004, p. 14).

A minha identidade profissional está longe de estar consolidada, mas será desenvolvida ao longo da minha vida através das interações com os diversos contextos pelos quais passarei e pelas “trocas, aprendizagens e relações diversas ... nos ...vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmiento, 2009, p. 48).

## REFERÊNCIAS

- Alves, L. (2006). A História local como estratégia para o ensino da História. Em AAVV, *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor José Marques* (pp. 65-72). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Alves, M. G. & Varela, T. (2012). *Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada*. Revista Portuguesa de Educação, 25(2), 31-61.
- Alves, N. et al. (1997). Escola e Comunidade Local (temas de investigação 5). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (s.d). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Correia, F. & Cosme, A. (2011). Contributos para a compreensão do conceito de comunidade e escola comunidade educativa. *In Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (433-439). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Dias, M. N. (2003). Políticas educativas e dispositivos de territorialização: da escola aberta à comunidade à escola em parceria. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto). Consultada em <http://hdl.handle.net/10216/23704>
- Faria, C. & Rodrigues, P. (s.d.). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar – Expressão Musical*. Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- 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 (Ed.), *"A gente gosta é de brincar com os outros meninos!": Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância* (pp.65-102). Porto: Edições Afrontamento.

- Ferreira, N., Martins, C, Hortas, M.J. & Dias, A. (2011). Do Património Local ao Currículo Nacional: Análise de projetos no âmbito das Metodologias de Ensino de História e Geografia para o 1º e 2º CEB. In C. Gonçalves e C. Tomás (Eds.), *Atas do V Encontro do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais – Escola e comunidade*. (pp. 499-512). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (2.ª ed). Porto: Porto Editora.
- Freinet, C. (1975). *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa, Lda.
- Freinet, E. (1983). *O itinerário de Célestin Freinet*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Glauert, E. (2004). A Ciência na Educação de Infância. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp.71-87). Lisboa: Texto Editora.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K. & Travers, J. (2012). *Development of Children and Adolescents*. United States: Wiley.
- Hernando, A. (2003). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en educación infantil*. Madrid: Editorial Síntesis
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6.ª ed.). Lisboa: Edições Calouste Gulbenkian.
- Hortas, M. J., Ferreira, N., Menau, J., Alves, S., Costa, L. e Serrão, M. (2011). *Olha um trator!*. Da Investigação às Práticas, I (3), 44-61.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem por projectos na educação de infância* (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Koerner, M. E. & Abdul-Tawwab, N. (2006). *Using Community as a resource for teacher education: A case study*. *Equity & Excellence in Education*, 39, 37-46.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. R. (1989). *Trabalho de Projeto I – Aprendendo por projectos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J.O., Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (4.ª edição) (pp. 109-160). Porto: Porto Editora.
- Martins, E. (2001). A escola, a inadaptação social e a zona urbana comunitária. In M. Patrício, *Escola, aprendizagem e criatividade* (pp.259-270). Porto: Porto Editora.
- Matias, G., & Vasconcelos, T. (2010). *Aprender a ser educador de infância: o processo de supervisão na formação inicial*. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional 2010*, X, pp. 17-41.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Consultado em em [http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo\\_Nacional1CEB.pdf](http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo_Nacional1CEB.pdf).
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.141-160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.61-108). Porto: Porto Editora.

- Paiva, B. (2009). *Urbanidade e educação cultural. Supervisão e formação em educação artística e tecnológica*. Coimbra: Editorial Novembro.
- Petersen, S. & Bardige, B. (2008). *Caring for infants and toddlers in groups: Developmentally appropriate practice* (2.<sup>a</sup> ed.). Washington, DC: Zero to Three
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Brochura do CNIS
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roberts, R. (2004). Pensando em mim mesmo e nos outros: desenvolvimento pessoal e social. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp.144-160). Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2004). *Estudo do meio no 1.º ciclo- Fundamentos e estratégias*. (2.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Texto Editora.
- Santana, I. (2000). *Práticas pedagógicas diferenciadas*. Escola Moderna nº 8, 5º série, pp. 30-33
- Sarmiento, T. (2009). *As identidades profissionais em educação de infância*. *Locus SOCI@L*, 2, 46-64.
- Silva, I. (2011). *Das Voltas que o projeto dá... Da investigação às práticas* 1(3): 118-132.
- Silva, M. I. (2005). *Projectos e Aprendizagens*. Porto: Areal Editores.

Siraj-Blatchford, I. (2004). Critérios para determinar a qualidade na aprendizagem das crianças entre os três e os seis anos. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp.10-20). Lisboa: Texto Editora.

Sousa, F. (2007) *Uma diferenciação curricular inclusiva é possível? Procurando oportunidades numa escola açoriana*. In David Rodrigues (org.) *Investigação em Educação Inclusiva*, Vol. II, pp. 10-14. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, FMH.

Tomás, C. (2011). *“Há muitos mundos no mundo”. Cosmopolitismo, participação e direitos das crianças*. Porto: Edições Afrontamento.

Vale, M. J. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância*, (98), 11-13.

Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.

Vasconcelos, T. (coord.) (2011). *Trabalho por projectos na Educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: DGIDC/Ministério da Educação.

Vilelas, J. (2009). *Investigação – O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

**Outros documentos consultados:**

Projeto Educativo da Escola (PEE) (Creche)

Projeto Educativo de Agrupamento (PEA) (JI)

Assembleia de Freguesia de 21 de setembro de 2012

Projeto Curricular de Sala (Creche)

Projeto Curricular de Grupo (JI)

## **ANEXOS**

## **Anexo A. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em creche**

(Este portefólio encontra-se gravado em formato digital no CD anexado ao relatório).

## **Anexo B. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em JI**

(Este portefólio encontra-se gravado em formato digital no CD anexado ao relatório).

## **Anexo C. Percursos institucionais das crianças do berçário**

<b>Nome</b>	<b>Data de Nascimento</b>	<b>Idade (a 10 janeiro de 2015)<sup>19</sup></b>	<b>Percurso Institucional</b>	<b>Observações</b>
Gonçalo	24/02/2014	10 meses	1ª vez	
Teresa	26/02/2014	10 meses	1ª vez (é a única criança que começou a frequentar a instituição ainda no ano letivo passado (julho 2014))	Pertence ao berçário Chupetas mas participou em todas as atividades.
Diogo	20/03/2014	9 meses	1ª vez	
Salvador	27/05/2014	7 meses	1ª vez	
Camila	09/06/2014	7 meses	1ª vez	
Duarte	10/06/2014	6 meses	1ª vez	
Mariana	09/07/2014	6 meses	1ª vez	
Francisco	26/07/2014	5 meses	1ª vez	
Leonor	-----	-----	-----	Pertence ao berçário Chupetas e apenas começou a frequentar a instituição na 4ª semana de intervenção tendo realizado apenas duas atividades

Fonte: Dados recolhidos em conversa com a educadora

<sup>19</sup> A caracterização do grupo apenas foi realizada neste dia pois a primeira semana de intervenção (5-9 janeiro) foi a semana de adaptação para a Mariana e para o Francisco.

## **Anexo D. Percursos institucionais das crianças do JI**

<b>Nome da Criança</b>	<b>Data de Nascimento</b>	<b>Percurso Institucional</b>	<b>Observações</b>
Bernardo	17-07-2009	1º. ano em JI	Ainda não conheci esta criança, pois está a faltar, por razões desconhecidas, há mais de um mês
Carolina	26-10-2009	1º ano em JI	
Carolina N.	24-01-2010	1º. ano em JI – Frequentou uma creche, mas aos 3anos ficou com a mãe	
Daniel C.	10-12-2009	1º. ano neste JI – No ano anterior esteve noutra Instituição	
Daniel P.	27-07-2009	1º. ano em JI	
Gabriel E.	17-11-2009	1º. ano em JI – No ano anterior esteve numa ama	
Gabriel P.	10-05-2009	2ª. ano neste JI	
Gil	26-09-2010	1ª. ano neste JI – No ano anterior esteve noutra Instituição	Entrou para este JI em fevereiro de 2015
Guilherme	17-12-2009	1ª. ano neste JI – No ano anterior esteve noutra Instituição	
João	08-02-2009	1º. ano em JI	
Laura	16-09-2010	1º. ano em JI – No ano anterior esteve numa ama	
Leandro	23-10-2010	1º. ano em JI	Entrou para este JI em fevereiro de 2015
Margarida	05-06-2009	1º. ano em JI	Ainda só vi esta criança uma vez. Está a faltar por razões desconhecidas
Mariana	08-01-2009	2º. ano neste JI	
Martim	31-05-2009	1º. ano neste JI – No ano anterior esteve noutra	

		Instituição	
Nádia	27-01-2009	1º. ano em JI	
Pedro	03-09-2009	1º. ano em JI – No ano anterior esteve numa ama	
Rute	22-06-2009	1º. ano em JI	
Sebastião	18-05-2009	1º. ano neste JI – No ano anterior esteve noutra Instituição	
Simão	16-07-2009	1º. ano em JI – No ano anterior esteve numa ama	
Tomás	10-08-2009	1º. Ano em JI	

Fonte: Dados recolhidos em conversa com a educadora e após consulta dos processos individuais de cada criança

## **Anexo E. Dados das famílias do berçário**

Nome da Criança	Idade		Profissão	
	Mãe	Pai	Mãe	Pai
Diogo	36	37	Informática	Informático
Duarte	35	36	Engenheira do Ambiente	Engenheiro Electrotécnico
Francisco	29	37	Analista Fiscal	Bancário <sup>20</sup>
Gonçalo	38	31	Professora	Técnico de telecomunicações
Mariana	32	32	Comercial	Comercial
Salvador	34	39	Gestão de património privado	Engenheiro Informático
Camila	36	40	Informática	Informático
Teresa	41	40	Produtora gráfica	Gestor de marketing
Leonor	-	-	-	-

Fonte: Dados recolhidos em conversa com a educadora ou com as famílias

<sup>20</sup> O pai do Francisco trabalha em Angola e, por isso, só está com o filho esporadicamente

## **Anexo F. Dados das famílias do JI**

Nome da Criança	Idade		Profissão		Escolaridade	
	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai
Bernardo	25	46	Desempregada	Vidraceiro	9º ano	9º ano
Carolina	37	44	Desempregada	Motorista de táxi	7º ano	6º ano
Carolina N.	39	41	Educadora de Infância/Desempregada	Empresário	Pós-graduação	12ºano
Daniel C.	35	33	Secretária	Empresário	12ºano	8º ano
Daniel P.	34	39	Vendedora especializada	Militar da GNR	12º ano – a frequentar o 1º ano de comunicação no ensino superior	12º ano
Gabriel E.	32	35	Psicóloga	Pedreiro	Pós-graduação	12º ano, Licenciatura incompleta 4º ano
Gabriel P.	29	35	Doméstica	Arquiteto	12º ano	Licenciatura
Gil	38	38	Manicure	Jurista	9º ano	Licenciatura
Guilherme	35	Falecido	Auditora de processos	-	12º ano	-
João	40	42	Desempregada	Operador de comércio	12º ano	12º ano
Laura	34	41	Auxiliar de enfermagem	Pintor da construção civil	8º ano	8º ano
Leandro	29	Sem dados	Empregada de refeitório/Desempregada	Sem dados <sup>21</sup>	9º ano	6º ano
Margarida	31	29	Doméstica	Sem dados	7º ano	9º ano
Mariana	38	41	Assistente social	Técnico condutor de obra	Licenciatura	9ºano
Martim	44	43	Empregada de limpeza	Distribuidor	4º ano	5º ano
Nádia	24	29	Funcionária num hipermercado	Sem dados	9º ano	Sem dados
Pedro	30	38	Auxiliar de ação médica	Vigilante	12º ano	Sem dados
Rute	46	49	Secretária Paroquial	Desempregado	12º ano	9º ano
Sebastião	38	33	Professora	Formador	Licenciatura	Bacharelato
Simão	29	28	Caixeira	Sem dados	9º ano	Sem dados
Tomás	29	29	Chefe de operações	Operador	12º ano	12º ano

Fonte: Dados Recolhidos após consulta dos processos individuais de cada criança

<sup>21</sup> Segundo a ficha de inscrição da criança, o pai encontra-se detido.

## **Anexo G. Rotina diária do berçário**

8h30 – 9h15	Acolhimento/Reforço alimentar
9h15 – 10h00	Higiene/Repouso da manhã
10h00 – 11h00	Atividades de estímulo e desenvolvimento
11h00 – 12h15	Almoço
12h15 – 12h30	Higiene
12h30 – 15h00	Sesta
15h00 – 15h15	Acordar/Higiene
15h15 – 16h00	Lanche
16h00 -16h30	Brincadeira Orientada
16h30 -17h15	Repouso da tarde
17h15 – 17h30	Higiene
17h30 – 20h00	Reforço alimentar/Saída

Fonte: Projeto Curricular de Sala

## **Anexo H. Rotina diária do JI**

9h00 - 9h30	Acolhimento
9h30 – 10h00	Atividades orientadas
10h00 – 10h15	Higiene/Reforço da manhã
10h15 – 11h30	Atividades Orientadas Atividades livres nas áreas
11h30 – 11h45	Higiene
11h45 – 13h30	Almoço Recreio
13h30 – 14h45	Atividades orientadas Atividades livres
14h45 – 15h00	Leite Escolar Saída

Fonte: Dados recolhidos através da observação direta e de conversas informais com a educadora cooperante

## **Anexo I. Guião da entrevista à educadora cooperante**



**ANO LETIVO 2014/2015**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

**PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA**

**Autorização para fazer gravação em áudio da Entrevista<sup>22</sup>**

Eu, \_\_\_\_\_, venho por este meio, como entrevistado(a), autorizar a gravação em áudio da entrevista a realizar pela aluna/estagiária **Madalena Silva**, com o objetivo de colaborar no seu relatório final do Mestrado em Educação Pré-Escolar, subordinado ao tema **“O meio envolvente como um contributo para a ação pedagógica”**.

Declaro ainda que autorizo a utilização das informações obtidas apenas para o efeito atrás mencionado e desde que o anonimato e a confidencialidade das mesmas sejam salvaguardados.

**Assinatura do(a) Entrevistado(a)**

\_\_\_\_\_

**Lisboa, de de 2015**

<sup>22</sup> O(a) entrevistado(a) assina dois exemplares deste documento, um dos quais fica em sua posse.

Blocos Temáticos	Objectivos	Formulário de questões
Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista Motivar o entrevistado	<p><i>Informar sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista</i></p> <p><i>Assegurar o carácter confidencial e anónimo dos dados</i></p> <p>- Posso gravar a entrevista?</p>
Características do meio envolvente e do trabalho realizado em JI	Conhecer o meio que rodeia o JI Compreender de que forma é explorado pelo JI	<p>- Costuma promover saídas dentro do bairro de [REDACTED]? Porquê?</p> <p>- E em relação à autorização para saídas espontâneas? Como surgiu e como foi recebida pelas famílias?</p> <p>- Pensa que falta alguma coisa no bairro?</p>
Cooperação com instituições locais	Compreender se há algum tipo de parcerias com instituições ou infraestruturas locais	<p>- Costuma procurar o apoio de instituições ou infraestruturas locais? Se sim, quais e porquê?</p> <p>- Pensa que falta alguma coisa no bairro?</p>
Conclusão da entrevista	Acrescentar alguma ideia pertinente quanto ao tema da entrevista	<p>- Gostaria de partilhar mais alguma ideia sobre o tema da nossa conversa?</p> <p>- Assim termino a entrevista, mas antes gostaria de lhe agradecer a sua disponibilidade e participação.</p>

**Anexo J. Guião da entrevista à Presidente da Junta de  
Freguesia**



**Instituto Politécnico de Lisboa**  
**Escola Superior de Educação de Lisboa**  
**Ano Letivo 2014/2015**  
**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

A presente entrevista é aplicada no âmbito do meu relatório final (Prática Profissional Supervisionada) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e tem como principal objetivo conhecer e compreender o desenvolvimento de [REDACTED] ao nível dos espaços verdes (jardins e parques infantis) e dos serviços/comércio de [REDACTED]

Esta entrevista é de carácter anónimo e confidencial. Por essa razão, nenhuma informação que conste no mesmo será divulgada (inclusivé o nome do entrevistado e o nome da vila onde se localiza a junta de freguesia), sendo exclusivamente usada para efeitos académicos.

**Considera que a vila de [REDACTED] está bem desenvolvida a nível de comércio e de serviços? Porquê?**

---

---

---

---

---

---

---

Considera que o número de espaços verdes de [REDACTED] é suficiente para a população?

---

---

---

---

---

---

---

---

O que pensa que seria importante existir em [REDACTED] e que não existe? Porquê?

---

---

---

---

---

---

---

---

A Junta de Freguesia costuma colaborar com o Agrupamento de Escolas [REDACTED]? Se sim, de que forma?

---

---

---

---

---

---

---

---

## **Anexo K. Guião do questionário entregue às famílias**



**Instituto Politécnico de Lisboa**  
**Escola Superior de Educação de Lisboa**  
**Ano Letivo 2014/2015**  
**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

O presente inquérito por questionário é aplicado no âmbito do meu estágio final (Prática Profissional Supervisionada) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e tem como principal objetivo conhecer e compreender as vossas opiniões sobre a importância do meio envolvente do jardim-de-infância frequentado pelo(s) vosso(s) educando(s), nomeadamente se utilizam os espaços verdes, os parques infantis e os serviços/comércio de [REDACTED].

Este é um inquérito por questionário anónimo e confidencial. Por essa razão, nenhuma informação que conste no mesmo será divulgada, sendo exclusivamente usada para efeitos académicos.

**Inquérito por Questionário**

1. Idade: \_\_\_\_\_

2. Género: Feminino  Masculino

3. Residente em [REDACTED]: Sim  Não  (se respondeu não, passe à pergunta 4)

3.1. Há quanto tempo reside em [REDACTED]?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Trabalha em [REDACTED]: Sim  Não  (se respondeu não,

**passa à pergunta 5)**

**4.1.** Há quanto tempo trabalha em [REDACTED]?

R: \_\_\_\_\_

**5.** O que conhece desta vila?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**6.** Costuma frequentar os espaços verdes existentes?

Sim  Não  Porquê?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**6.1.** Se respondeu **Sim**, indique quais.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**7.** Costuma utilizar os parques infantis existentes?

Sim  Não  Porquê?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**7.1.** Se respondeu **Sim**, indique quais.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**8.** Costuma utilizar os serviços locais e de comércio de [REDACTED]?

Sim  Não

**8.1.** Se respondeu **Sim**, indique quais.

---

---

---

**9.** Considera que a comunidade de [REDACTED] é envolvida nas atividades do jardim-de-infância? Se sim, de que forma?

R: \_\_\_\_\_

---

---

---

**10.** Considera que as saídas, dentro do bairro de [REDACTED], realizadas com a equipa educativa do jardim-de-infância são importantes? Porquê?

R: \_\_\_\_\_

---

---

---

**12.** O que gostaria que existisse em [REDACTED] e arredores e que não existe? Porquê?

R: \_\_\_\_\_

---

---

---

**Obrigada pela sua colaboração.**

**A estagiária,  
Madalena Silva  
junho de 2015**

## **Anexo L. Carta de apresentação às famílias da creche**



Olá famílias!

O meu nome é Madalena Silva e sou estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa. Durante a semana de 8/12/2014 a 12/12/2014 estive a realizar um estágio de observação na sala dos vossos filhos. Por sua vez, no dia 5 de Janeiro de 2015 iniciarei o meu estágio de intervenção que terminará no dia 13 de Fevereiro de 2015.

Desde já quero salientar a minha disponibilidade para responder a qualquer dúvida que possam ter.

Grata pela vossa atenção,

Madalena Silva

## **Anexo M. Carta de apresentação às famílias do JI**



Olá famílias!

O meu nome é Madalena Silva e sou estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa. Durante a semana de 19/2/2015 a 27/2/2015 estive a realizar um estágio de observação na sala dos vossos filhos. Por sua vez, no dia 2 de março de 2015 iniciei o meu estágio de intervenção que terminará no dia 29 de maio de 2015.

Desde já quero salientar a minha disponibilidade para receber as vossas sugestões e para responder a qualquer dúvida que possam ter.

Grata pela vossa atenção,

Madalena Silva

## **Anexo N. Entrevista à Presidente da Junta**



**Instituto Politécnico de Lisboa**

**Escola Superior de Educação de Lisboa**

**Ano Letivo 2014/2015**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

A presente entrevista é aplicada no âmbito do meu relatório final (Prática Profissional Supervisionada) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e tem como principal objetivo conhecer e compreender o desenvolvimento de [REDACTED] ao nível dos espaços verdes (jardins e parques infantis) e dos serviços/comércio de [REDACTED]

Esta entrevista é de carácter anónimo e confidencial. Por essa razão, nenhuma informação que conste no mesmo será divulgada (inclusivé o nome do entrevistado e o nome da vila onde se localiza a junta de freguesia), sendo exclusivamente usada para efeitos académicos.

**Considera que a vila de [REDACTED] está bem desenvolvida a nível de comércio e de serviços? Porquê?**

Com o crescimento das construções e população, também o comércio, a indústria e serviços foram desenvolvidos na proporção suficiente para a necessidade da população.

Tendo-se notado um decréscimo nestas áreas, devido à crise económica vivida por todo o país e não só, deu origem ao encerramento de grandes empresas. Portanto a vila já teve mais bem servida, hoje a realidade é um pouco diferente, no entanto considero uma vila com um pouco de tudo, lamentando o que já encerrou.

**Considera que o número de espaços verdes de [REDACTED] é suficiente para a população?**

Existem várias zonas de lazer e espaços verdes, mais importante foi sem dúvida planear uma área grande – Parque Urbano de [REDACTED] com cerca de 30 hectares, nele podem ser usufruídos para as diversas idades, um pouco de tudo.

Sendo preferível um espaço com maior dimensão, em que o convívio e a partilha podem ser vividos, enquanto que nos espaços menores não converge a população com a mesma proporção. Daí entender que [REDACTED] nesta área tem o suficiente.

**O que pensa que seria importante existir em [REDACTED] e que não existe? Porquê?**

Atendendo ao facto de [REDACTED], ter sido o maior bairro clandestino, tendo iniciado na década de 70 a construção clandestina, após a aprovação do plano geral de recuperação de [REDACTED], deu-se início às obras de infraestruturas, que a população sempre deu prioridade. Nove empreitadas foram executadas e hoje todas as habitações têm saneamento básico, em paralelo os equipamentos foram igualmente construídos. Há ainda alguns que são essenciais – o cemitério, uma piscina, pela razão evocada a não existência de tudo tem a ver com esse motivo.

**A Junta de Freguesia costuma colaborar com o Agrupamento de Escolas [REDACTED]? Se sim, de que forma?**

A Junta de Freguesia tem o melhor dos relacionamentos com o Agrupamento [REDACTED]. Temos uma comissão social de freguesia, composta por todos os parceiros onde se engloba o agrupamento e somos uma comissão com resultados excelentes na vida social e económica de [REDACTED]. A Junta apoia o agrupamento em tudo o que é necessário e está ao seu alcance, concedendo transporte gratuito para a sala de multideficiência todas as semanas para a piscina de Monte Abrão, para as deslocações da orquestra e de mais situações.

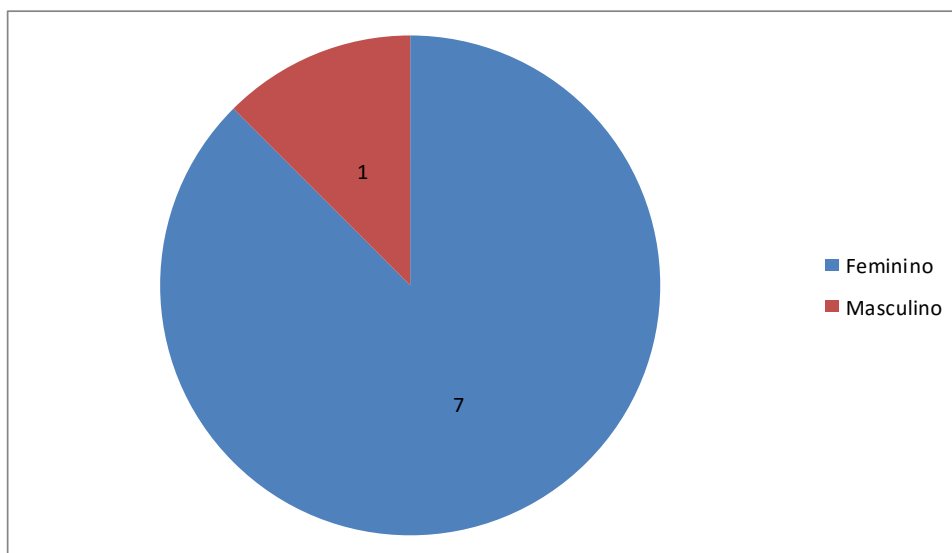
Nos espaços necessários como o auditório da Junta, o Parque Urbano e campos de jogos e concede apoios monetários a projetos que são apresentados, tudo sempre em prole de um maior desenvolvimento da comunidade escolar. Colónias de férias e muito mais que achamos pertinentes e úteis para o bom ambiente de toda a comunidade.

**Anexo O. Resultados dos questionários devolvidos pelas  
famílias**

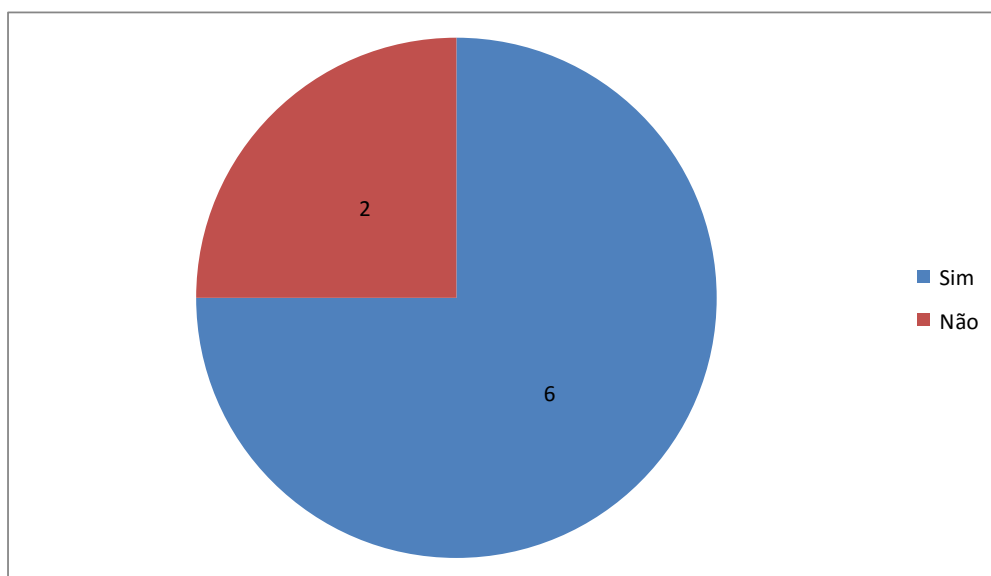
### 1. Idade dos inquiridos

Idade	Frequência absoluta
[25;30[	2
[30;35[	1
[35;40[	1
[40;45[	3
[45;50[	1

### 2. Género dos inquiridos



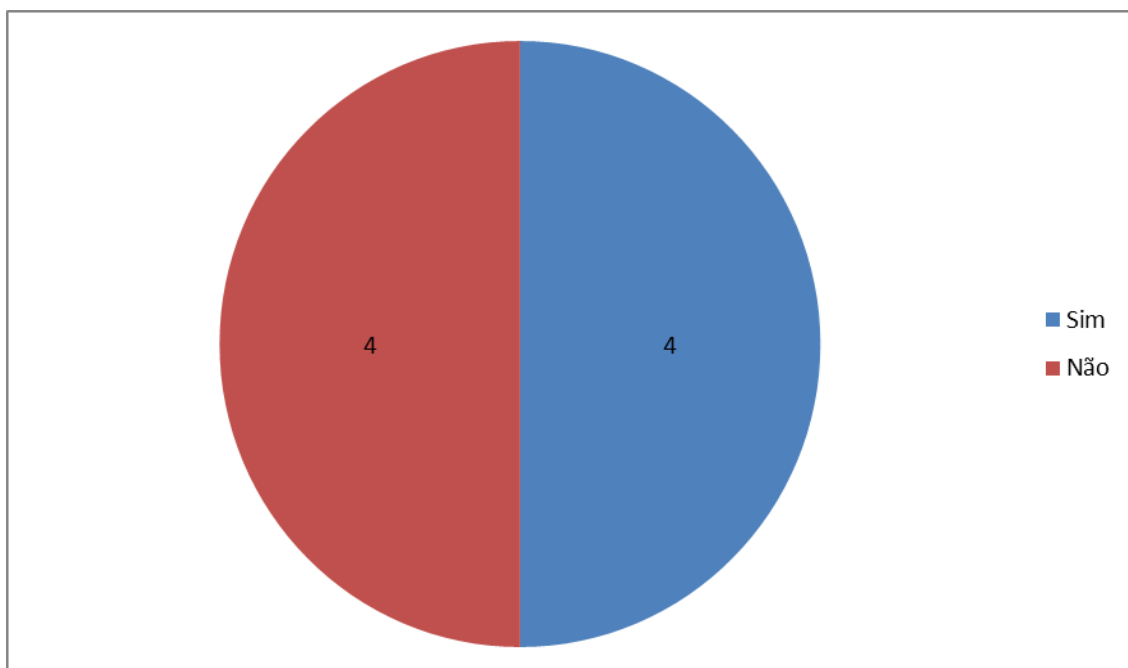
### 3. Residente no bairro?



### 3.1. Residentes no Bairro

Tempo de residência	Frequência absoluta
[5;15[	1
[15;25[	1
[25;35[	3
[35;40[	1

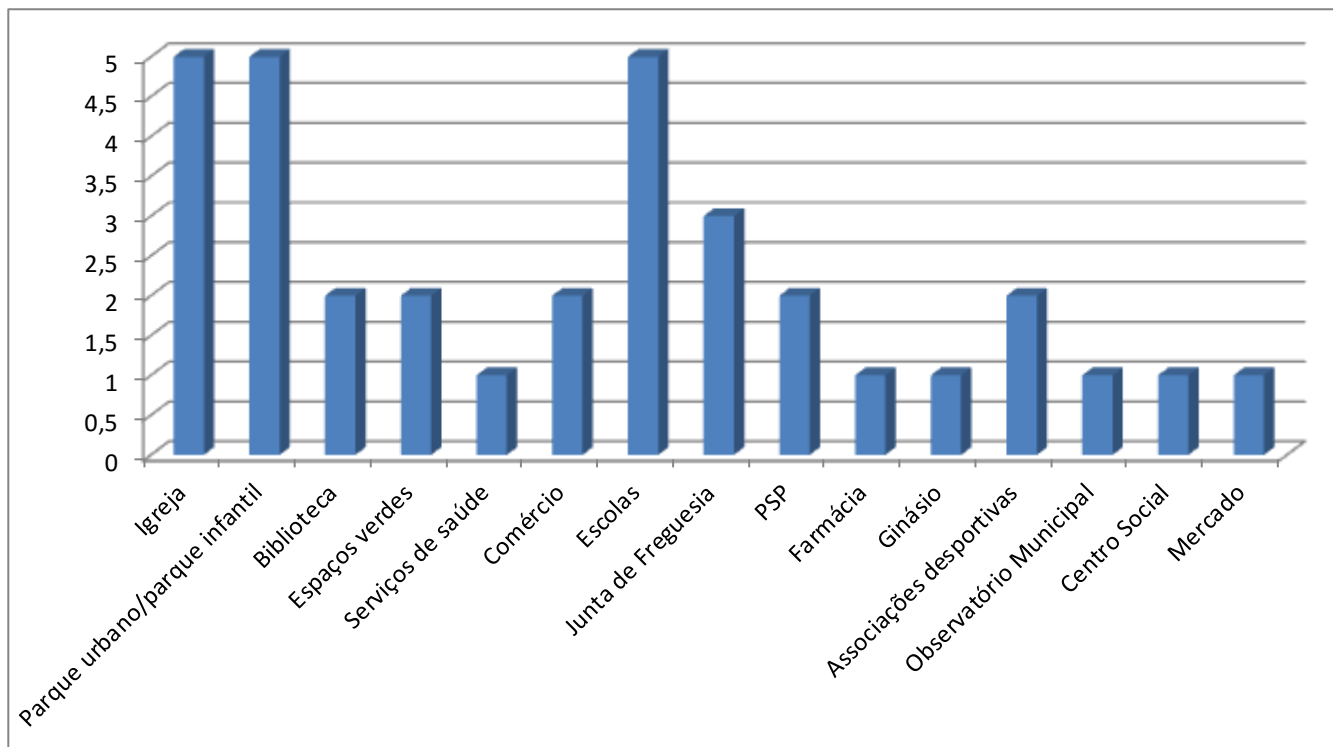
### 4. Trabalha em [REDACTED]?



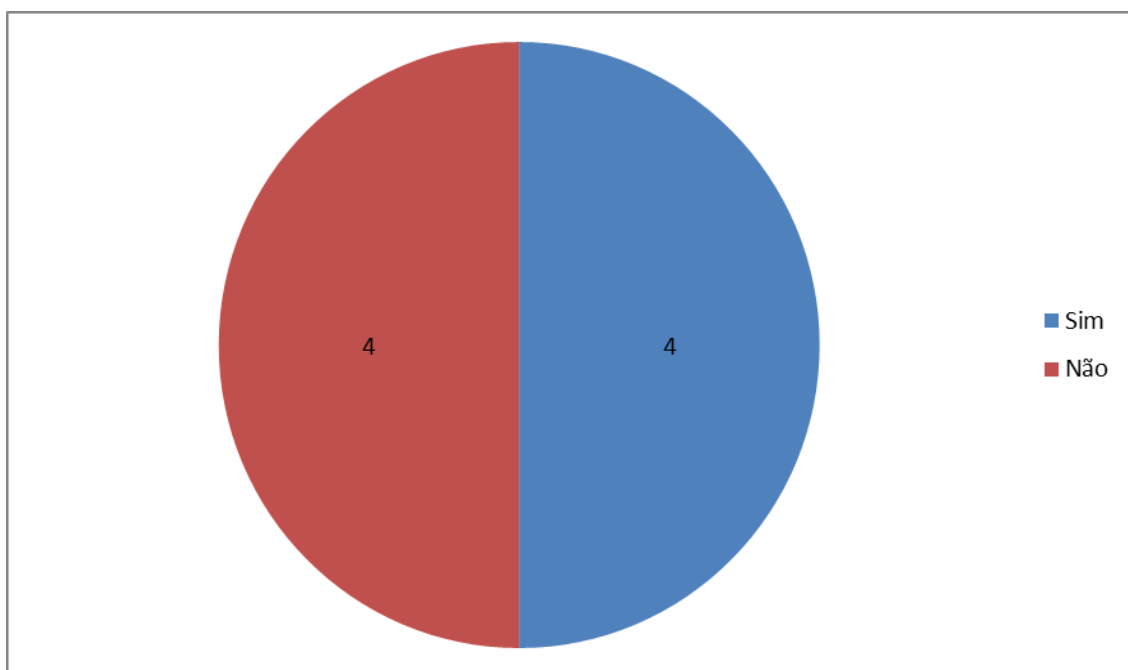
### 4.1. Há quanto tempo trabalha no bairro?

Tempo de trabalho no bairro	Frequência absoluta
[5;10[	1
[10;20[	2
[20;25[	1

### 5. O que conhece desta vila?



### 6. Costuma frequentar os espaços verdes existentes?



As pessoas que responderam **que não frequentam** os espaços verdes apresentaram as seguintes justificações:

Falta de tempo – 2 pessoas

Pouca oferta de espaços verdes – 1 pessoa

Não responde – 1 pessoa

Já aqueles que responderam **que frequentam** os espaços verdes apresentaram as seguintes justificações:

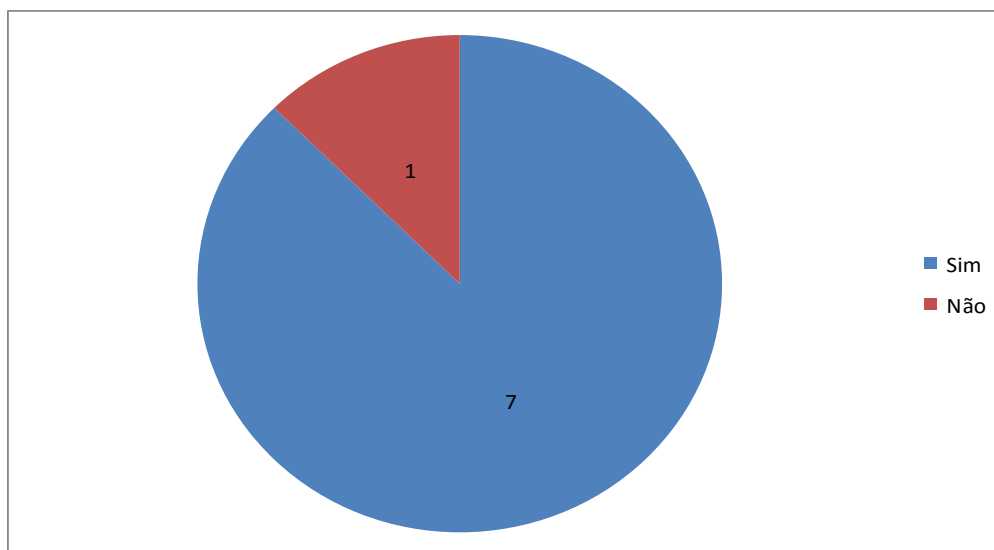
Existência de um parque infantil e campo de futebol – 2 pessoas

Gosto pelo ar livre e espaços abertos – 1 pessoa

Não responde – 1 pessoa

Além disso responderam que o espaço verde que frequentam é o parque urbano.

#### 7. Costuma utilizar os parques infantis existentes?



A única pessoa que respondeu **que não frequenta** os parques infantis apresentou como justificação a pouca oferta de parques infantis no bairro, pois os que existem estão sempre cheios e sujos.

Já aqueles que responderam **que frequentam** os parques infantis apresentaram as seguintes justificações:

Local de brincadeira para os filhos – 2 pessoas

Espaço de grandes dimensões – 1 pessoa

Não responde – 4 pessoas

Além disso 6 das 7 (1 pessoa não respondeu) pessoas que responderam que sim, disseram que o parque infantil que frequentam é o parque urbano.

**8. Costuma utilizar os serviços locais e de comércio do bairro? Todos os inquiridos responderam que sim e enumeram os locais:**

F1: “Minipreço, farmácia”.

F2: “Os correios, a farmácia, o centro de saúde, a frutaria, o talho, cabeleireiro, o minipreço e a oficina de automóveis”.

F3: “Hipermercados, pequeno comércio, restaurante, farmácia e cabeleireiro”.

F4: “Minipreço, Padaria, Frutaria 2 irmãos e senhor Arnaldo, Pastelaria da Mónica, Fotógrafo Luisa, Churrasqueira do Bom Churrasco”.

F5: “Farmácia, supermercado, igreja, escolas e mercado”.

F6: “ Hipermercados, farmácia, correios, banco e talho”.

F7: “Mercado, supermercados”.

F8: “Os supermercados, cabeleireiros, farmácia”.

**9. Considera que a comunidade do bairro é envolvida nas atividades do jardim-de-infância? Se sim, de que forma?**

F1: “Sim considero que a comunidade do bairro se envolve nas diversas atividades do J.I.”.

F2: “Sim está, pois todas as atividades que foram realizadas na comunidade foram bem aceites e as crianças gostaram”.

F3: “Sim, nos projetos do jardim de infância como o “Pão por Deus”, ida ao mercado comprar alimentos, ida aos Correios...”.

F4: “Sim mais as famílias das crianças”

F5: “Sim. Ajudando nos Projetos”.

As famílias 6,7 e 8 não responderam a esta pergunta.

**10. Considera que as saídas, dentro do bairro, realizadas com a equipa educativa do jardim-de-infância são importantes? Porquê?**

F1: “Ajuda a fortalecer os conhecimentos das crianças”.

F2: “Sim são importantes para as crianças conhecerem novas pessoas, a forma como trabalham e poderem interagir e experimentar novas coisas bem como para as pessoas que recebem as crianças é uma boa experiência”.

F3: “Sim, penso que todos os objetivos que a equipa educativa queira desenvolver como as saídas são uma mais-valia para as nossas crianças”.

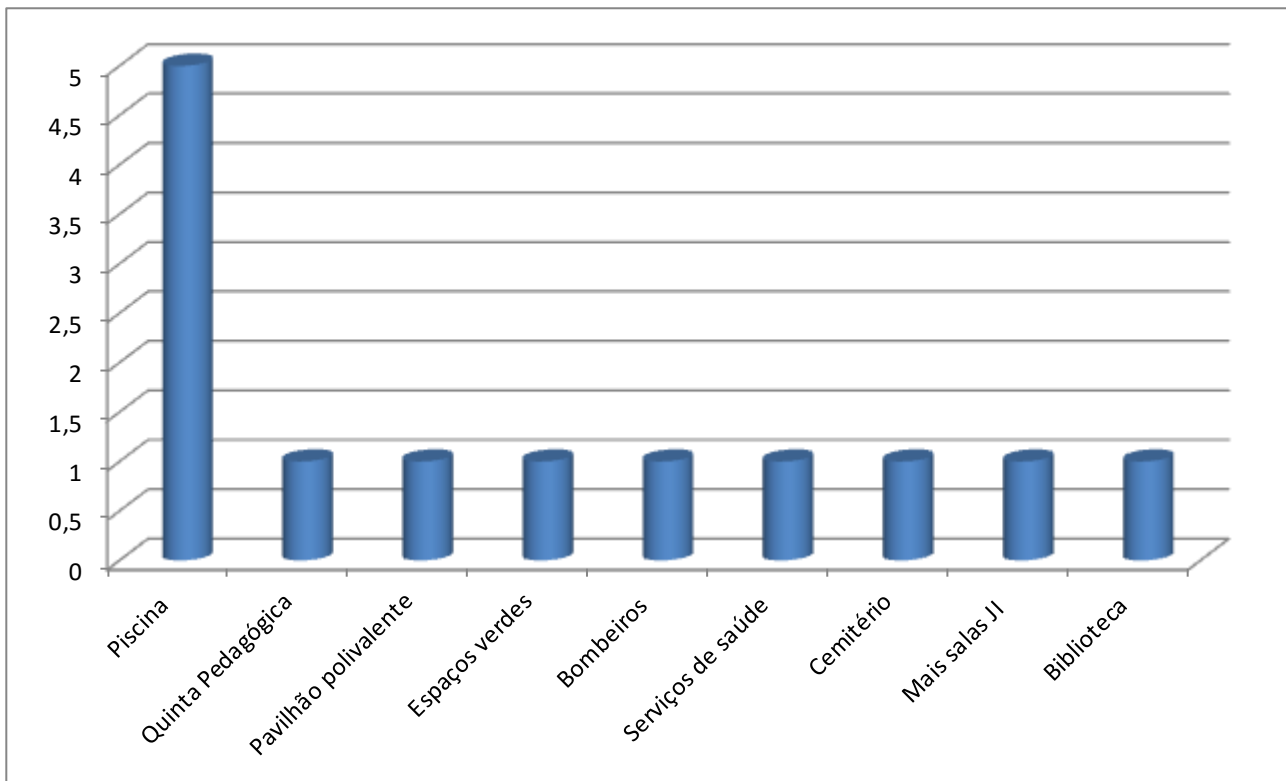
F4: “Sim, para um desenvolvimento/conhecimentos das crianças de bairro”.

F5: “Sim. Para o conhecimento de novos sítios”.

F6: “Sim para as nossas crianças desenvolverem a nível educativo”.

As famílias 7 e 8 voltaram a não responder a esta questão.

**11. O que gostaria que existisse no bairro e nos arredores e que não existe?**



**Anexo P. Transcrição da entrevista gravada à educadora  
cooperante**

**Data:** 29 de maio de 2015

**Autorização de gravação:** Sim

### **1. Costuma promover saídas dentro do bairro? Porquê?**

**Educadora Cooperante** – Falando da história do pão-por-deus, fizemos este ano, por exemplo a entrega de medicamentos (fizemos o ano passado também) fora da validade, o ano passado se ganhássemos o prémio revertia para nós, este ano estávamos com um sentido de que não era para nós mas era no sentido de colaborar com os escuteiros, porque este projeto da “ValorMed” estendeu-se aos escuteiros, não às escolas mas aos escuteiros, e quisemos fazer parte dele mais uma vez, então utilizámos o projeto para poder ir até... ajudar os escuteiros e ir até à farmácia, pronto acabamos por fazer este tipo de actividades. Eu estou a falar mas estou a pensar nisto e poderem ver o nome das ruas, saberem o que e que eram as placas de identificação local (não me lembro como é que se chama, mas pronto) em que fizemos esse tipo de saídas no âmbito desse projeto e de outros que vão surgindo, utilizamos às vezes mesmo... tou me a lembrar agora, à dois anos fizemos a venda de produtos hortícolas e com base na iniciação do projeto da horta (está inserido no eco escolas) tivemos, andámos... sabemos que aqui há casas com quintal, há famílias com quintal, começámos a bater à porta dessas famílias e depois fomos crescendo e fomos até aos quintais dos vizinhos pedir ajuda e colaboração no donativo de alguns produtos, fizemos a venda, estendemos isso aqui ao jardim e aos pais e a quem quisesse cá vir comprar produtos hortícolas e o dinheiro reverteu para depois compras de material didático para eles.

### **2. E em relação à autorização para saídas espontâneas? Como surgiu e como foi recebida pelas famílias?**

**Educadora Cooperante** – A autorização, penso que tenha surgido... eu pelo menos estou aqui há seis anos e lembro-me de na altura quando vim (não sei se havia antes), mas alguém falava que era necessário fazer logo desde o início do ano, deu-me a sensação que não faziam, e a partir daquela altura (mas foram as pessoas que estavam cá que sabiam que era uma mais valia, que sinalizaram, que era importante pôr logo na primeira reunião de pais, incluir esse documento), esse documento apesar da gente ter autorização em que permite que os filhos sejam fotografados para publicações... não só para dar aos pais mas para divulgação de alguns projetos, temos

a autorização da parte das saídas, aquilo que a gente refere sempre aos pais é que para além daquela autorização que eles dão para poderem sair o ano inteiro, aquilo que nós fazemos é na véspera, uma semana, uma semana e meia (mais coisa menos coisa), divulgarmos que vamos fazer aquela saída, não implica as saídas aqui à volta, na comunidade, no bairro, não necessitamos de andar a dizer: olhe daqui a uma semana vamos ao pão-por-deus, às vezes surge em conversa mas não é assim de todo muito pertinente, é mais as saídas no âmbito fora do bairro, aí sim temos o cuidado até porque pedimos que eles tragam dinheiro quando é necessário, ou uma t-shirt... quando passamos o documento de autorização dizemos mesmo que são autorizações nesse âmbito de pequenas atividades ou pequenos projetos que possam surgir da nossa parte ou da parte deles e que às vezes é bom eles irem consolidar esses conhecimentos e saírem aqui na área do bairro, mas essas autorizações estendem-se também para fora do bairro, eles sabem logo *a priori* que nós saímos e sabem que vamos fazer essas saídas, tem a ver com consolidar conhecimentos ou ir buscar material ou procurar uma coisa, ou ir festejar alguma coisa, tem a ver com alguma coisa que estejamos a fazer aqui dentro da sala de aula e que queiramos ir buscar lá fora, não é só a nível aqui do bairro... eles não metem nenhum obstáculo. Muitas vezes cria-se a nível, por exemplo na sede do agrupamento existe o clube da Proteção Civil, e o clube da Proteção Civil é orientado mesmo pelo clube de proteção da área de Sintra, eles fazem a ponte com essas pessoas que trabalham nessa entidade, o clube de miúdos, entretanto quando é necessário fazer... sei lá, corrida de carrinhos de rolamentos ou outro tipo de coisas em que é necessário a presença de bombeiros, que é necessário a presença do tal clube da Proteção Civil e da PSP, eles acabam por vir todos, mesmo... ou seja, são os que estão próximos como os bombeiros mas também são os que estão longe, mas por terem cá um apêndice, que é os clubes constituídos da comunidade educativa da EB2/3, acabam por vir por arrasto a este tipo de atividades que se realizam.

### **3. Costuma procurar o apoio de instituições ou infraestruturas locais? Se sim, quais e porquê?**

**Educadora Cooperante** – Eu já tenho visto noutros locais, mas aqui a... em termos de entidades temos a PSP que de certa forma nos dá apoio quando é para organizar ou para consolidar alguns conhecimentos no âmbito da segurança, da prevenção... eles às vezes colaboram connosco. Depois temos aqui a Junta de Freguesia também, em

termos de transporte ou de espaço... de espaço não só para nós podermos assistir a peças de teatro em que nós convidamos mesmo atores que venham de fora e precisam de um espaço, utilizam o espaço da Junta de Freguesia, mas também no âmbito da saúde quando a gente, quando é para prevenção ou para fazer o rastreio de alguma coisa (da parte auditiva ou da parte visual) já temos pedido a colaboração deles para ser um espaço comum a este jardim e ao outro jardim para não nos situarmos só num jardim e virem cá os outros meninos... não, serve aquele espaço que acaba por servir de intermediário neste processo. Depois temos aqui a biblioteca, não utilizamos muito, mas às vezes a própria Junta convida-nos quando vem cá um contador de histórias à biblioteca, e nós não utilizamos a biblioteca para ir requisitar livros, porque temos o nosso cantinho, a nossa área da biblioteca, acabamos também por utilizar aquele espaço para ir ouvir uma história, para dinamizar depois eventualmente um trabalho que nasça a partir dessa história... temos o parque urbano (jardim com um parque infantil) que acaba por ser uma mais valia, temos a paróquia de SM que já utilizamos também quando a Junta em tempos era impossível de utilizar porque o espaço estava a ser rentabilizado para outras dinâmicas, acabámos por pedir à paróquia com carácter gratuito aquele espaço para assistir a uma peça de teatro, depois temos o comércio local que também acaba por nos ajudar, ser uma mais valia no âmbito das actividades como o pão-por-deus, marchas ou carnaval, ou coisas muito específicas como a alimentação, em que nós vamos ao mercado, em que nós estamos a ver que tipo de produtos é que vendem, como é que se chama, como é que podemos comprar, onde é que podemos compramos, troca de moeda por um produto, fazer esse tipo de trabalho e actividades e tarefas para consolidar ou adquirir alguns conhecimentos. O pavilhão gimnodesportivo até à data, só utilizamos no âmbito das festas... festa final de ano (não foi utilizado por nós este ano) mas já tem sido utilizado noutra âmbito de actividades, virado para a comunidade educativa do agrupamento, não só a nível do Jardim de Infância mas às vezes estende-se ao primeiro ciclo, porque aquele espaço é rentável, é um espaço maior e abarca mesmo para exposições ou para jogos ou desenvolver actividades, ou expor actividades que cada turma possa querer mostrar... temos o pavilhão.

#### 4. Pensa que falta alguma coisa no bairro?

**Educadora Cooperante** – Uma das coisas que eu oiço muito, e eu também de certa forma utilizaria enquanto habitante daqui, era a tal piscina, uma piscina que servisse para poder fazer natação, hidroginástica ou outra coisa, mas também uma piscina aberta porque às vezes para mesmo para estas crianças chega a esta altura de período não letivo em que estamos aqui, mas não estamos a trabalhar ao mesmo tempo é muito complicado mantê-los aqui o dia todo só na brincadeira, se tivéssemos esse tipo de piscina em que pudéssemos praticar outras atividades, seria uma mais valia. A biblioteca também acho que é um espaço muito pequenino, foi constituído através da Junta de Freguesia do interesse que a Presidente da Junta tinha, acabou por fazer um investimento, mas acaba por ser quase a título pessoal, não é nada camarário, não é nada assim de grande gabarito, é uma coisa pequenina. Outras coisas que eu... acaba por haver é muitas lojas, por exemplo a nível de espaço, não quer dizer que este espaço de jardim de infância não seja útil e as duas salinhas aqui também, acaba por ser agradável para alguns meninos, sobretudo os pais que têm os meninos com necessidades educativas especiais dizem muitas vezes, reforçam-nos mesmo isso: ah ainda bem que é um jardim pequenininho porque não há aqui tantas crianças, não se envolvem com os de primeiro ciclo como é no outro espaço, mas eu já tive noutras escolas, por exemplo em que há áreas limitadas para a pré-escolar e para escola, eu acho que se eles agora em termos de espaço que há ainda no bairro, se fizessem uma nova escola com jardim incluído como é a escola lá de baixo mas com outra arquitetura, acho que seria mais gratificante até para as crianças que saem daqui, até porque elas saem para um mundo à parte e assim seria um espaço em que elas já dominavam, já conheciam aquelas características, a arquitetura, os colegas que entretanto foram já para o primeiro ano e que podiam partilhar ou não alguma coisa, em termos mesmo de trabalho pedagógico, há sempre mais possibilidade de partilharem projetos ou fazerem outras dinâmicas do que estar só neste complexozinho, isto é uma das minhas opiniões... Fazemos muito, sempre o trabalho virado para ou para os animais ou para as hortas e convidamos os pais e vendemos os produtos e plantamos as hortaliças e etc, mas depois quando queremos mostrar animais para eles ficarem com uma percepção de que o animal não se encontra só no talho ou na peixaria, gostávamos de poder mostrar, não temos... temos que ir à procura onde há, e normalmente é sempre ou à Quinta dos Olivais ou a sítios assim

que a gente saiba, mas com marcação e às vezes a pagar, por exemplo na À-dos-Cães, penso que é À-dos-Cães que se chama em Loures e outras quintas pedagógicas, eu acho que faz falta aqui, eles... não sei ou alguém fazer, não sei se teria de ter o aval da Junta ou não, mas haver uma quinta onde as crianças pudessem estar, explorar e às vezes até estarem em contato com este tipo de animais.

##### **5. Gostaria de partilhar mais alguma ideia sobre o tema da nossa conversa?**

**Educadora Cooperante** – Posso falar sobre aquilo que me chega aos ouvidos em relação às outras pessoas, por causa da estrutura arquitetónica do bairro, por causa do bairro em si, o agrupamento costuma fazer o seguinte... quando é para matricular ou para inscrever no âmbito do pré-escolar ou matricular a nível do primeiro ciclo para cima, eles aquilo que fazem é ir por zonas, da rua tal para aquele lado tem que ir para aquela escola porque depois toda a gente quer a mesma, e então foram criados critérios... eu não sei se isto vem nalgum despacho ou não (já não me lembro), fazer mesmo por zonas, porque há escolas que fazem isto e aqui possivelmente fazem-no porque se calhar é capaz de vir nalgum despacho ou nalgum decreto de lei que seja assim no âmbito das matriculas quem vai para aquela escola, e depois constituem-se assim nas escolas o que se chamam de *guettos*, porque os meninos que moram no bairro, isto vai ser sempre uma problemática, chamam-lhe o bairro da Bósnia porque são meninos que vivem em famílias problemáticas, na área da cultura, na área dos valores, inseridos em famílias que em termos financeiros têm muitas dificuldades, poucos recursos... pronto, e normalmente quem vai para a outra escola para a número 2 isso não acontece tanto na 2/3 porque já se juntam todos, mas as dificuldades e os problemas levantam-se quando é no âmbito do jardim de infância em que há dois, há possibilidade de escolher entre este e aquele, na escola do primeiro ciclo então em termos de resultado, em termos estatísticos das competências adquiridas, dos valores, antes falava-se que aquela escola, a número 2 tinha melhores resultados do que aquela escola, no português, na matemática, no meio físico, pronto os miúdos eram melhores ali do que são na EBJI, independentemente de quem lá estava. Havia antigamente uma discrepância de valores e resultados entre ambas as escolas mas atualmente esses valores já não são assim tão acentuados, já se aproximam mais (este ano ainda não vi os resultados, mandaram-me mas eu não vi), e o que é que acontece... isto está a passar para as famílias e as famílias vão rotular aquela escola como uma escola má em que existem maus professores e aquela escola boa em que

existem bons, e quem diz isto, a nível de jardim de infância acontece a mesma coisa, e as pessoas já procuram nessa ótica: ah não, não, vai para ali porque ali é bom, o professor é bom e ali não... vai para ali porque ali fazem mais atividades e ali não... vai para ali porque tens possibilidade de o miúdo ir mais bem preparado e ali não... e então o que se está a pensar e o que se ponderou foi trocar, haver troca de alguns elementos, desde pessoal docente ou pessoal não docente que é para ver se os pais agora, se cortamos esta ideia, este conceito que os pais adquiriram dos estabelecimentos, porque efetivamente já houve trocas. Pronto isto é que eu acho que tem que se fazer alguma coisa para acabar com esta ideia, este conceito que existe uma diferenciação entre uma escola e outra quando efetivamente são os meninos que não têm muitas vivências, não têm muitos estímulos, enquanto que os outros têm mais coisas, e aqueles de ali não, estão limitados e como estão limitados também não podem evoluir muito mais.

**Anexo Q. Registo das conversas informais com o grupo sobre  
o bairro**

**Mariana, (6 anos)**

**[O que sabes/conheces do bairro?]**

A escola [REDACTED], a escola de [REDACTED] (a escola nº. 2 que é ao pé da igreja lá em cima), o parque urbano.

Moro na Rua Alexandre Gusmão.

Conheço a Avenida da Guiné porque tenho lá os meus tios todos da parte do pai e dos padrinhos.

**[Que locais visitaste aqui no bairro com a educadora, auxiliares e/ou comigo?]**

Já fui à loja ao pé dos correios com a Madalena, os colegas, a Ivone e os meninos da outra sala.

Fui à Avenida de Timor contigo, à Avenida da Dinamarca, à Avenida do Brasil, fomos aos Correios também.

Fomos à Farmácia entregar os medicamentos que já não tinham nada, acho que era para os Escuteiros ganharem uma carrinha.

Fui ao chinês comprar fita para o Dia da Mãe.

Fomos à [REDACTED] entregar uma coisa à professora Alzira.

Fomos pedir pão por Deus pelas ruas de [REDACTED], fomos ao Continente, Minipreço, fomos à Igreja .Fomos ao talho, deram-nos chouriço, fomos ao cabeleireiro e deram-nos doces.

Fomos ao parque urbano e vimos os meninos a dançar, os meninos da orquestra lá de cima.

**[O que gostavas que houvesse no bairro que ainda não há?]**

Gostava de ter uma piscina em [REDACTED], um insuflável.

**Guilherme, (5 anos)**

**[O que sabes/conheces do bairro?]**

Moro ali ao pé do carro.

**[Que locais visitaste aqui no bairro com a educadora, auxiliares e/ou comigo?]**

Fui ao parque brincar,

Fomos ao médico dos remédios levar caixas de remédios para os escuteiros, fomos ver os países à rua.

**Carolina, (5 anos)**

**[O que sabes/conheces do bairro?]**

Costumo ir ao café do Nuno que é ali ao lado.

Gosto de morar aqui porque gosto das pessoas.

**[Que locais visitaste aqui no bairro com a educadora, auxiliares e/ou comigo?]**

Já fomos à procura dos países aqui.

Já fomos à D. Ana (aquela dos perfumes) a ver se a D. Ana tinha algum doce do Dia do Halloween, mas não tinha... ela só pôs perfume a nós todos.

**[O que gostavas que houvesse no bairro que ainda não há?]**

Gostava que houvesse uma árvore para apanharmos maçãs.

**Rute, (6 anos)**

**[O que sabes/conheces do bairro?]**

Conheço o parque, os alimentos para dar aos pobres, o Minipreço, as lojas.

**[Que locais visitaste aqui no bairro com a educadora, auxiliares e/ou comigo?]**

Fomos à procura dos países.

Fomos ao Correio.

Fomos ao parque brincar nos baloiços, no escorrega.

**Daniel C. (5 anos)**

**[O que sabes/conheces do bairro?]**

Moro na Avenida da Angola.

Fui à biblioteca com a Carolina (sala).

**[Que locais visitaste aqui no bairro com a educadora, auxiliares e/ou comigo?]**

Uma vez fui ao parque.

Uma vez fomos a pé ao Correio entregar cartas para os meninos.

**Pedro, (5 anos)**

**[O que sabes/conheces do bairro?]**

Moro na Avenida de França.

Costumo ir brincar para o parque.

**[Que locais visitaste aqui no bairro com a educadora, auxiliares e/ou comigo?]**

Fomos procurar os países.

**Simão (5 anos)**

**[O que sabes/conheces do bairro?]**

Eu vou ao parque brincar.

**[O que gostavas que houvesse no bairro que ainda não há?]**

Gostava que tivesse piscinas.

**Gabriel P., (6 anos)**

**[O que sabes/conheces do bairro?]**

Eu vou à Igreja.

**[Que locais visitaste aqui no bairro com a educadora, auxiliares e/ou comigo?]**

Fomos ao chinês, à escola lá de cima ver os meninos a tocar tambor.