

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Noémia Élia Correia Pacheco Viríssimo
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

junho | 2014

UMa

Rel

2

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Noémia Élia Correia Pacheco Viríssimo
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO
Ana Maria França Freitas Kot Kotecki

Agradecimentos

Este relatório representa o culminar de um percurso que me permitiu alcançar mais uma etapa importante da minha vida. Todo o caminho trilhado desenvolveu-se alegrias e vitórias, desilusões e angústia, todavia em cada um desses momentos estiveram aqueles que partilharam comigo estes sentimentos e que me apoiaram e ajudaram a ultrapassar os obstáculos. Por tudo isto, expresso os meus agradecimentos a todos os que, de diversas formas, contribuíram para a concretização deste sonho.

Começo por agradecer à Universidade da Madeira, na pessoa do Magnífico Reitor, por me conceder as condições necessárias à conclusão deste percurso académico.

À minha orientadora de estágio e de relatório de estágio a Doutora Ana Maria França Freitas Kot Kotecki, pelo apoio e orientação.

Aos professores desta universidade, que tive o prazer de conhecer ao longo deste curso, pela partilha de conhecimentos, compreensão e apoio.

Às educadoras e professoras cooperantes, que me apoiaram nas minhas práticas pedagógicas, partilhando os seus conhecimentos e a sua experiência.

Às colegas de curso, pela partilha de conhecimentos.

Aos meus superiores hierárquicos e às minhas colegas dos serviços administrativos, pela sua compreensão e tolerância em relação às minhas frequentes ausências, aos técnicos de informática pela sua disponibilidade.

À minha mãe pelo incentivo.

A alguém que, de forma incondicional, me apoiou e ajudou ao longo deste percurso.

Aos meus filhos que, apesar de terem sido privados da minha total disponibilidade, nunca faltaram com o seu apoio, amor e afeto.

Resumo

O presente relatório tem como objetivo dar a conhecer a minha intervenção educativa, no âmbito do estágio integrado no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, desenvolvida numa sala de transição na valência creche.

Apresento todo o processo vivenciado, através de um discurso descritivo, a fim de compreender: o ambiente educativo em contexto creche, a observação das crianças ao nível do seu desenvolvimento, a interação com adultos, crianças e objetos, a intervenção na dinâmica pedagógica da sala, a planificação das atividades tendo em conta os interesses e necessidades do grupo de crianças e a avaliação e a reflexão de toda a ação desenvolvida. Ao longo deste relatório abordo a interligação entre a teoria e a prática.

Procedi a uma pesquisa no âmbito do desenvolvimento da linguagem e comunicação, nesta faixa etária, assim como as possíveis estratégias de intervenção educativa com o objetivo de enriquecer a linguagem das crianças.

Este relatório permitiu alargar os meus conhecimentos sobre a valência de creche, o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, uma reflexão sobre as estratégias e metodologias utilizadas no desenvolvimento da prática pedagógica e uma visão mais aprofundada sobre a importância de criação de oportunidades para o desenvolvimento da linguagem e comunicação das crianças.

Palavras-chave: Creche, Linguagem e Comunicação, Intervenção Educativa, Prática Pedagógica

Abstract

This report aims to inform about my educational intervention under the integrated stage of the Master degree in Preschool Education and Teaching Primary School, developed in a classroom of transition to Preschool, yet in the valence Nursery School.

I present in a descriptive way the experienced throughout this year in order to understand: the educational environment in daycare context, the observation of children at their development level, interaction with adults, children and objects, the dynamic of pedagogical intervention in the classroom, the planning of activities taking into account the interests and needs of the full group of children followed by evaluation and reflection of all the action developed. Throughout this report I address the interconnection between theory and practice.

I proceed a research in the development of language and communication in this age group, as well as possible strategies for educational intervention with the goal of developing the language.

This report has extended my knowledge on the valence nursery school, child development in Preschool age, a reflection on the strategies and methodologies used in the development of pedagogical practice and a further insight into the importance of creating opportunities for communication and language development of children.

Keywords: nursery school, language and communication, educational intervention, teaching practice

Lista de siglas

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PE – Projeto Educativo

PCG – Projeto Curricular de Grupo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEDPEI - O Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância

TL-ALPE – Teste de Linguagem-Avaliação de Linguagem Pré-Escolar

Sumário

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract.....	vii
Lista de siglas.....	ix
Sumário.....	xi
Índice de Figuras.....	xiii
Índice de Quadros	xv
Introdução	1
PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PRÁTICA	5
Capítulo I – Contextualização Teórica.....	7
1.1 - A identidade docente.....	7
1.2 - Documentos orientadores	8
1.3 - O educador reflexivo.....	11
1.4 - O desenvolvimento da comunicação e linguagem	12
1.4.1 - Objetivos e estratégias de estimulação precoce da comunicação e linguagem.....	15
1.5 - O educador e a Creche	19
Capítulo 2 – Percursos Metodológicos da Ação Educativa	23
2.1 - O Modelo High/Scope.....	23
2.2 - Pedagogia por Participação e Ação no desenvolvimento da criança	25
2.3 - Observação - Fonte de informação do educador.....	27
2.4 - A Planificação na orientação da prática	28
2.5 - A Avaliação na reestruturação da prática	30
PARTE II - PRÁTICA PROFISSIONAL EM CONTEXTO DE CRECHE.....	33
Capítulo 3 - Contextualização do Ambiente Educativo	35

3.1 - Caraterização do meio (histórico e geográfico)	35
3.1.1 - Caraterização da instituição.....	36
3.1.2 - Caraterização do espaço físico da sala	38
3.1.3 - Constituição e caraterização do grupo.....	41
3.1.4 - A Rotina Diária.....	44
3.1.5 - Projeto curricular de grupo	47
3.1.6 - Caraterização do meio familiar do grupo	48
3.2 - Metodologias adotadas pelas educadoras.....	50
Capítulo 4 – Desenvolvimento da Prática Profissional.....	52
4.2 - As Atividades de Rotina.....	53
4.3 - As Atividades Livres.....	56
4.4 - As Atividades Orientadas.....	58
4.5 - Avaliação geral do grupo	71
4.6 - Intervenção com a Comunidade Educativa.....	75
Reflexão Final da Prática Pedagógica	81
Considerações Finais	83
Referências Bibliográficas.....	85
Lista de Apêndices e Anexos de CD	90

Índice de Figuras

Figura 1 - Diagrama "A Roda da Aprendizagem" - High/Scope.....	24
Figura 2 - Exemplo da planificação semanal.....	29
Figura 3 - Planta da Sala Vermelha	39
Figura 4 - As diferentes áreas da Sala Vermelha.....	39
Figura 5 - As áreas de Biblioteca, da Garagem e Placard dos aniversários.....	40
Figura 6 - Espaço exterior das atividades livres	40
Figura 7 - Gráfico representativo do número de crianças por género.	41
Figura 8 - Gráfico com o mês e ano de nascimento das crianças.	41
Figura 9 - Gráfico representativo da residência das crianças.	42
Figura 10 - Quadro de Presenças.	46
Figura 11 - Gráfico que representa a faixa etária dos pais.....	49
Figura 12 - Gráfico com as Habilitações Literárias dos Pais.....	49
Figura 13 - Situação Profissional dos Pais.....	50
Figura 14 - As crianças aprendem a canção "João Pedro e o Médico".....	60
Figura 15 - Elaboração do cartaz da Alimentação Saudável	61
Figura 16 - Dramatização e exploração dos fantoches de luva.....	62
Figura 17 – Confeção do bolo com a ajuda das crianças.....	63
Figura 18 - Construção da Roda dos Alimentos em 3D.	64
Figura 19 - Carimbagem dos frutos do Pão por Deus.....	65
Figura 20 - Dramatização do Pão por Deus realizada pelas crianças	66
Figura 21 - Construção do Castanheiro	68
Figura 22 - Dia Nacional do Pijama.	69
Figura 23 - Construção de uma flor com massas alimentícias.	69
Figura 24 - Modelo da tabela utilizada para a avaliação do grupo	72
Figura 25 - Atividade alusiva ao "Dia Nacional do Pijama"	76
Figura 26 - Atividade de Natal desenvolvida em cooperação com os pais	77

Índice de Quadros

Quadro 1 - Competências Linguísticas esperadas nas crianças entre os dois e três anos de vida.	13
Quadro 2 - Rotina Diária	44

Introdução

O presente relatório relata o estágio desenvolvido em contexto de Educação Pré-Escolar, mais concretamente, na valência de creche. Este estágio foi desenvolvido individualmente, durante oito semanas, de sete de outubro a 28 de novembro de 2013 em que os primeiros três dias foram de observação participante, seguidos de 24 dias de intervenção educativa, no tal de 100 horas, conforme prevê o regulamento de estágio pedagógico do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. O estágio decorreu no Infantário Rainha Santa Isabel, uma das valências da Santa Casa da Misericórdia de Machico, mais concretamente na Sala Vermelha, uma sala de transição composta por 11 crianças na faixa etária dos 30 e 38 meses. Durante o estágio contei com a cooperação das educadoras Paula Martins e Catarina Carlos e a orientação da professora Ana França.

A finalidade deste relatório incide na apresentação da minha intervenção educativa no que concerne à prática, com a descrição das atividades desenvolvidas, interligando-as com os fundamentos teóricos e um olhar mais minucioso sobre o desenvolvimento da comunicação e linguagem das crianças, em contexto de creche. Relato todas as etapas do percurso da minha ação desde a prática, a reflexão e avaliação da mesma, recorrendo à fundamentação teórica.

Este estágio deve ser considerado uma etapa da formação académica que permite à estagiária o contacto com a realidade profissional docente dando-lhe a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos que adquiriu ao longo da sua formação académica, criando um enquadramento entre a teoria e a prática. É também a possibilidade de se integrar no mundo profissional, em todas as dimensões relacionais inerentes à realidade da profissão docente, sendo o início da vida profissional enquanto orientadores e agentes educativos com preponderância na vida e no processo de aprendizagem das crianças.

Embora aqui esteja apenas representado o estágio realizado na valência de Creche, acresce referir que outros estágios e práticas foram sendo desenvolvidos ao longo da minha formação académica. Não poderia deixar de expressar a importância de todo o percurso teórico e académico sem reforçar o trabalho pedagógico desenvolvido noutras alturas, nomeadamente e mais especificamente em contexto de 1.º Ciclo, uma vez que findo todo este percurso ficamos habilitados para exercer na

educação da infância e no 1.ºCiclo do Ensino Básico, o que só seria possível passando pelo contacto real com ambas as vertentes.

De acordo com o vigorado no Processo de Bolonha, o papel anteriormente desempenhado pelo educador e em separado pelo professor do 1.ºCiclo do Ensino básico, deve ser representado por um único docente, uma vez habilitado e capacitado para tal. Daqui ser imprescindível falar desta introdução e o porquê de só cá estar expresso o estágio realizado em educação de infância. Uma opção que melhor se enquadrou num período transitório que envolve a mudança do plano de estudo, decorrente das exigências para a aquisição do título académico de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Esta nova ideologia vem quebrar as barreiras que há muito vem decorrendo entre as vertentes de educação de infância e o 1.ºCiclo. Sabemos que existe um antes e um depois e o quanto é fundamental o que é feito antes para prosseguir com o depois. Um docente que conhece e acompanha o trabalho pedagógico desenvolvido em Educação de infância consegue, mais facilmente, dar seguimento a esse mesmo trabalho no 1.º Ciclo, tendo, porém uma base que suporta o seu trabalho. Estas duas vertentes deixam de ser vistas como compartimentos estanques e passam a ser entendidas como uma continuidade mais complexa do já aprendido pelas crianças.

Por isto temos verificado que à medida que o tempo passa e que a criança é olhada como um ser participativo e ativo durante a sua aprendizagem, mais exigências são impostas às crianças que se encontram no 1.º Ciclo. Repara-se que o que há três ou quatro anos era exigido para o segundo ano de escolaridade o faz parte agora do primeiro ano de escolaridade, o que nos transmite a ideia de que cada vez mais com o conhecimento adquirido anteriormente é exigido à criança mais competências nos diferentes níveis de ensino. Isto, claro, ocorre pela mudança da conceção que se tem hoje da criança.

Assim e passada esta breve explicação, começo por falar da estrutura do meu relatório que está organizado em duas partes. A parte I, dividida em dois capítulos, em que o capítulo 1 aborda a contextualização teórica deste estágio e apresenta uma análise mais aprofundada sobre o desenvolvimento da comunicação e linguagem em crianças até aos três anos de idade, apresentando as teorias de alguns autores e interligando toda essa informação com as estratégias utilizadas durante o estágio, com o objetivo de estimular o desenvolvimento da linguagem verbal no grupo de

crianças. Faço uma análise ao contexto de creche para uma melhor compreensão da importância da intervenção educativa em crianças dos 0 aos 3 anos de idade.

O capítulo 2 aborda, a fundamentação teórica das minhas opções educativas ao longo do estágio, nomeadamente os percursos metodológicos utilizados na prática pedagógica.

A parte II divide-se em dois capítulos, sendo que o primeiro dedica-se à contextualização do ambiente educativo onde decorreu a prática profissional, do geral para o particular, ou seja, partindo do meio histórico e geográfico até ao ambiente educativo e familiar deste grupo de crianças. O segundo capítulo explana e relata o desenvolvimento da minha intervenção pedagógica, apoiada por fotografias, documentos e respetiva fundamentação teórica.

Apresento, ainda uma avaliação geral do grupo e algumas atividades desenvolvidas em parceria com a comunidade educativa, com os pais e colegas estagiárias. Termina a minha prática com uma reflexão final da mesma.

Dou por concluído este meu trabalho com as considerações finais que de um modo geral, referem todo o processo pelo qual passei para a concretização deste relatório.

PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PRÁTICA

Capítulo I – Contextualização Teórica

1.1 - A identidade docente

A identidade docente tem sido alvo de várias controvérsias e contratempos que levaram à construção dos profissionais de educação na pessoa de professor/docente.

As eventuais e permanentes mudanças políticas, sociais e económicas têm contribuído para a evolução e regressão da construção da identidade docente, dado que em vários momentos da história da educação houve avanços e retrocessos que tiveram grande influência no desenvolvimento destes profissionais, e no seu reconhecimento enquanto grupo coletivo e associativo, que visam em comum a aprendizagem e educação de todos os cidadãos.

As investigações sobre a identidade docente demonstram que existem três categorias de experiências que influenciam as crenças dos professores sobre a profissão docente, sendo estas as experiências pessoais, ou seja, as suas crenças sobre como se aprende a ensinar, a experiência baseada no conhecimento formal (as matérias que se ensinam e como devem ensinar) e a experiência escolar e de sala de aula, vivenciada como aluno.

Nos últimos anos, surgiu uma nova perspetiva do desenvolvimento profissional docente que se baseia na teoria construtivista, na prática pedagógica em que os docentes podem relacionar as novas experiências com os conhecimentos prévios, no docente como um profissional prático reflexivo, na sua implicação no processo de reforma do ensino. De facto o docente, assim como os demais profissionais, constroem a sua identidade ao longo da sua vida, sendo esta entendida como algo em permanente construção, e não vista como sendo linear e estanque. Tal como nos parafraseia Marcelo, a identidade docente “é uma construção do seu *eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos (...)” (Marcelo, 2009, p. 11).

Deste modo, o docente vai moldando a sua identidade docente, ao longo dos anos de prática pedagógica, percorrendo várias etapas até definir o seu perfil como profissional docente. Porém, esse percurso implica a articulação de duas dimensões: a inovação e a eficiência, entendendo “o desenvolvimento profissional como um processo

que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (Marcelo, 2009, p. 11). Esta consciência profissional é também defendida por Freire (2006) e por Alarcão (2010, uma vez que o primeiro afirma que o professor é um constante aprendiz, por, em simultâneo, desempenhar os dois papéis o de aprendiz e de orientador do conhecimento, e o segundo dita que à medida que o professor desempenha o seu papel utilizando a consciência e a reflexão do seu agir, adquire maiores capacidades para reformular a sua ação e intervenção (Freire, 2006; Alarcão, 2010).

Desta feita, depreende-se que a identidade docente interrelaciona-se com a qualidade do ensino, em que as repercussões negativas e positivas da primeira, refletem-se na segunda, e vice-versa, logo há que haver uma preocupação em relação à formação dos docentes e às condições em que estes desenvolvem a sua profissionalização. Nesta linha de pensamento, Marcelo (2009) deixa claro que “é necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos” (p. 19), e dos próprios docentes.

Outro aspeto relacionado com a formação da identidade docente é o contexto educativo em que o docente desenvolve a sua prática, pois “ as escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico” (Marcelo, 2009, p. 11). Esta faceta pressupõe e designa responsabilidades, não só ao docente, mas também a toda a comunidade escolar em que este esteja inserido.

É crucial que o docente de hoje compreenda e aceite que não é o único detentor do conhecimento e nem é só alguém que detém o conhecimento e a capacidade de fazer os outros aprenderem. Este deve, ver-se como um profissional que tem autonomia e poder de decisão na sua intervenção pedagógica, de uma forma flexível e reflexiva, e que a sua função é orientar o processo de aquisição do conhecimento e de aprendizagens que sejam significativas para todos (Alarcão, 2010).

1.2 - Documentos orientadores

Ao longo do meu estágio em educação pré-escolar, na valência de creche, orientei-me pelos princípios da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, pelos objetivos

referidos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as (OCEPE), documento orientador da organização pedagógica do educador; O Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (PEDPEI) e pelas competências divulgadas nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar define os objetivos gerais pedagógicos que podem ser consultados nas OCEPE como linhas orientadoras para a prática do educador de infância, referindo as diferentes etapas fundamentais para a intervenção educativa, nomeadamente o observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular, sendo que estas atribuem à intervenção pedagógica uma estrutura organizada e intencional. (Ministério da Educação, 1997).

A primeira etapa, a observação, é o suporte para o planeamento e avaliação do processo educativo. Segundo o Ministério da Educação (1997), a observação é fundamental para que o educador conheça as características do grupo de crianças, de forma, a que possa, posteriormente adequar a sua prática às necessidades das mesmas, utilizando, para tal, a diferenciação pedagógica.

A partir do contexto social do grupo de crianças e das informações adquiridas na observação, o educador recorre à segunda etapa que é o planeamento da sua intencionalidade educativa, de forma a proporcionar aprendizagens significativas e diversificadas, em articulação com as áreas de conteúdo referenciadas nas OCEPE, pois, “Planear é um processo intelectual no qual os objetivos internos dão forma a acções antecipadas” (Hohmann & Weikart, 2003, p.249).

No agir, a terceira etapa, o educador adapta o seu planeamento às necessidades e interesses das crianças, tirando proveito das situações emergentes, de maneira a promover uma aprendizagem significativa. Assim, agir é a forma de “concretizar na acção as intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (ME, 1997, p.27).

No que concerne à quarta etapa, a avaliação, esta serve de suporte ao planeamento, possibilitando ao educador adequar o planeamento das atividades, através da reflexão, e à reformulação de estratégias.

Já a quinta etapa refere-se à partilha do conhecimento, que o educador adquire com criança, com outros adultos tendo como objetivo de em conjunto os pais, comunidade educativa, equipa de profissionais, e crianças adequar o ambiente educativo à realidade envolvente.

Uma vez designadas as etapas do processo educativo, não mais importante é abordar a articulação na transição entre níveis de ensino como um aspeto que o educador não deve descuidar na sua intervenção educativa, facilitando essa transição de modo a permitir à criança a uma aprendizagem com sucesso (ME,1997).

Para a elaboração das planificações de atividades que desenvolvi, tive como suporte as áreas de conteúdo referenciadas nas OCEPE, assim como, as competências a desenvolver em cada uma delas. Apesar das OCEPE serem um documento orientador para a educação pré-escolar, o educador que trabalhe na valência de creche, rege a sua intervenção educativa por estas linhas orientadoras, dado que ainda não existe um currículo específico para trabalhar com crianças dos 0 aos 3 anos de idade. É neste âmbito que o Ministério da Educação (1997) defende que no momento do planeamento deverá existir uma interligação entre as áreas de conteúdo e a flexibilidade para poder atuar em casos imprevistos.

Por outro lado, as OCEPE como apoio da planificação das atividades favorecem a articulação entre a creche e a educação pré-escolar, ainda mais nesta sala onde realizei o estágio, que é uma sala de transição.

Assim, as áreas de conteúdo “...partem do nível de desenvolvimento da criança, da sua atividade espontânea e lúdica, estimulando o seu desejo de criar, explorar e transformar, para incentivar formas de acção refletida e progressivamente mais complexa” (ME, 1997, p. 48).

Desta feita, as OCEPE propõem três áreas de conteúdo ou domínios que favorecem uma articulação de conteúdos: a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação e a área do Conhecimento do Mundo. De salientar, que a área de Formação Pessoal e Social é transversal às outras áreas e está presente em todo o contexto educativo.

Por sua vez, a organização e estrutura das Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar aproximam-se da organização e estrutura das OCEPE, ou seja, estão organizadas por áreas de conteúdo, embora com algumas especificidades e com maior destaque para alguns conteúdos. Assim, estas aprendizagens estão organizadas pelas seguintes áreas: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação, Linguagem Oral e Abordagem da Escrita, Matemática, Conhecimento do Mundo e Tecnologias de Informação e Comunicação.

O PEDPEI define que, ao educador, cabe a orientação e as atividades pedagógicas na educação pré-escolar, nomeadamente a organização do ambiente educativo, a observação, a planificação e a avaliação como componentes essenciais na sua intervenção pedagógica, a relação e a ação educativa no contexto da comunidade e o desenvolvimento de um currículo integrado no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo. Nesta perspetiva, o educador deve ser sobretudo um profissional reflexivo da sua prática.

1.3 - O educador reflexivo

A reflexão sobre a prática pedagógica é um instrumento de construção do educador, é a possibilidade de observar o que faz, de planificar e refletir sobre o que já foi feito, analisar a sua própria prática e sua repercussão ou avanço no ambiente educativo, que lhe permite desenvolver uma consciência crítica sobre a sua prática pedagógica, com vista a reformular estratégias que contribuam para o seu aperfeiçoamento. Nesta ordem de ideias e de acordo com As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, planear “...implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo...” (ME, 1997, p.26).

Assim, a reflexão na prática pedagógica, em contexto da educação de infância, é fundamental na organização de uma pedagogia construtivista, proporcionando às crianças, condições que lhes possibilitem construir os seus próprios saberes. Seguindo esta linha de pensamento, Oliveira- Formosinho (2007) deixa claro que, “ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para resignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui” (p. 14)

Atendendo que a reflexão é fulcral, esta tem grande impacto na elaboração da planificação das atividades sendo esta um instrumento de cariz flexível, em que diariamente o educador reflete sobre os aspetos a melhorar e pode alterá-los em consonância com as necessidades e interesses das crianças e ambiente educativo. Para tal, o educador deverá registar a informação que seja relevante para a sua intervenção, informação essa obtida através da observação, e como prático reflexivo, avaliar as conquistas e aprendizagens das crianças, autoavaliar-se e avaliar as suas intenções pedagógicas, adequando-as e reestruturando-as nas suas planificações. De destacar que,

a sua reflexão não deverá ser só individual, mas também coletiva e em várias perspectivas: pais, comunidade educativa e meio envolvente, criando pontes entre a escola e estes contextos.

Considero, por toda a informação supramencionada, que a intencionalidade nas práticas reflexivas dos educadores contribui para uma maior eficácia na construção do conhecimento e da identidade profissional.

1.4 - O desenvolvimento da comunicação e linguagem

Entende-se por linguagem a capacidade que o ser humano possui para adquirir e usar a língua do seu meio, sendo que esta decorre ao longo da infância de uma forma natural e espontânea. Inicialmente, e nos primeiros anos de vida, a criança possui uma linguagem própria para exteriorizar e simbolizar as suas necessidades, desejos e pensamento. A sua linguagem irá aos poucos e poucos tomando um novo rumo, e novos códigos linguísticos substituem gestos, choros e risos. Existindo a partir de então uma interdependência e uma relação muito estreita entre pensamento e linguagem, em que nos dizeres de Zabalza (2006) “A primeira e fundamental conexão é com a linguagem, que se torna o instrumento básico do desenvolvimento cognitivo dos sujeitos” (p.45). Também de acordo com este autor, “O desenvolvimento da inteligência decorre do desenvolvimento da linguagem e da capacidade dos sujeitos para elaborar, de forma cada vez mais abstrata, a sua relação com a realidade” (Zabalza, 2006, p.45).

O desenvolvimento da linguagem é crucial nesta faixa etária, dando-se modificações quantitativas e qualitativas no processo do conhecimento linguístico da criança e o canal auditivo é sem dúvida o canal privilegiado para o desenvolvimento da linguagem verbal-oral. Daí a importância em estimular esse processo, cabendo ao educador essa tarefa, pois conforme afirma Sim-Sim (2008) “A interação diária com o educador de infância é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança” (p.27).

A perceção auditiva, desenvolvida desde muito cedo e a sensibilidade da criança para os sons que a rodeia, sucedem já durante a vida intrauterina, quando ainda no ventre materno, ela vai assimilando todos os ruídos vindo do seu exterior.

O desenvolvimento fonológico que implica a capacidade de distinguir e articular sons da língua ocorre por volta dos 5 anos. No entanto, a criança produz sons desde o nascimento, através do choro, e aos poucos já é capaz de discriminar e reagir a

variações acústicas, identificar padrões de entoação e ritmo, compreender sequências fónicas (palavras e frases). Aos 2 anos de idade, o desenvolvimento da linguagem oral atinge o auge em que a criança inicia a construção do seu vocabulário embora não produza corretamente os sons da fala e é a este nível que o educador deverá proceder à respetiva correção. Também é nesta fase que deverá ser retirada a chucha, caso a criança ainda use, pois poderá dificultar a correta articulação das palavras e impedir a movimentação correta da língua durante e fala.

“Aos 2 anos (...) no processo de compreensão da realidade o desenvolvimento da linguagem assume-se como uma ferramenta crucial, sendo importante providenciar variadas oportunidades para que a criança encontre quem converse com ela, se sinta escutada e valorizada nos seus esforços comunicativos” (Portugal, 2011a, p.11).

A terapeuta da fala, Paiva (n/d) apresenta as competências linguísticas esperadas nas crianças entre os dois e três anos de vida, no quadro seguinte (quadro1):

Quadro 1 - Competências Linguísticas esperadas nas crianças entre os dois e três anos de vida.

Componente da linguagem	Competências esperadas
Semântica	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende cerca de 900 palavras • Utiliza, aproximadamente 500 palavras • Identifica o género (feminino/masculino) • Nomeia pelo menos uma cor • Nomeia partes simples do corpo humano • Reconhece membros da família e objectos comuns • Distingue tamanhos (grande/pequeno) • Responde a perguntas simples (Quem, Onde e Qual) • Compreende e usa proposições (p.e.: dentro, em cima)
Fonologia	<ul style="list-style-type: none"> • Discurso inteligível 50 a 70% das vezes • Fala para ela própria enquanto brinca • Pode apresentar uma “gaguez” natural, quando excitado com algum acontecimento, repetindo palavras completas • Pronuncia sons como: m/n/p/f/b/d/t/k/g
Morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none"> • Começa a fazer perguntas do tipo Sim / Não • Aparecimento de pronomes possessivos e da terceira pessoa do plural no discurso “meu”, “teu” e “ele” • Começa a usar o passado • Usa frases simples do tipo sujeito-verbo-objecto (SVO)

Componente da linguagem	Competências esperadas
Pragmática	<ul style="list-style-type: none"> • Envolve-se e estabelece contacto ocular durante as conversações • Demonstra as suas frustrações através das palavras e menos com “amuos” e choro • Quer mostrar coisas ao adulto e obter a sua atenção constantemente, usando palavras: “Olha!”

Adaptado de: <http://www.maemequer.pt/desenvolvimento-infantil/crescer/desenvolvimento/tabela-das-competencias-esperadas-entre-os-2-e-os-3-anos-de-idade>

Aos 3 anos de idade, já atingiu a capacidade para distinguir os sons da fala da sua língua materna e é nesta idade que a criança começa a atravessar a fronteira entre o período pré-linguístico e o período seguinte, o linguístico.

Nesta idade, iniciam-se as interrogativas (porquê? quando? o quê?) o que explica que, “À medida que as capacidades comunicativas se desenvolvem, a criança entende melhor o mundo que a rodeia e aprende a agir verbalmente sobre o real físico, social e emocional” (Sim-Sim, 2008, p.35).

A propósito da importância dos estímulos, nos primeiros anos de vida, para o desenvolvimento da criança também se aplica ao desenvolvimento da linguagem, pois é nos primeiros três anos de vida que “...a maior parte das sinapses é produzida (...) as sinapses várias vezes activadas em virtude das experiências repetidas na infância tenderão a tornar-se permanentes; as sinapses não suficientemente utilizadas tenderão a ser eliminadas” (Portugal, 2009, p.10).

A fim de apoiar o educador no despiste de deficiências, ao nível da linguagem, este tem à sua disposição o Teste de Linguagem- Avaliação de Linguagem Pré-Escolar (TL-ALPE). Este teste concebido por uma equipa de investigadoras da Universidade de Aveiro e do Instituto Politécnico de Setúbal, testado a nível nacional em crianças em idade pré-escolar, permite avaliar as suas competências linguísticas ao nível da semântica, da morfossintaxe e da fonologia.

Segundo as autoras deste teste, a utilização do TL-ALPE (Anexo 1) em crianças dos 3 aos 6 anos, tem como objetivo reduzir a percentagem de crianças que chegam ao 1º Ciclo com perturbações de linguagem, que não foram diagnosticadas, logo não houve uma intervenção precoce, facto esse que pode comprometer o sucesso escolar e social da criança (uaonline, 2014).

1.4.1 - Objetivos e estratégias de estimulação precoce da comunicação e linguagem

O desenvolvimento da linguagem consiste nas alterações da linguagem que ocorrem durante o período de aquisição da mesma (Sim-Sim, 1998).

Como sabemos o desenvolvimento da linguagem não é unânime em todas as crianças, o processo de aquisição da comunicação oral difere, de idade para idade, tendo em conta as características congénitas de cada criança. Como afirma Sim-Sim (1998) “O desenvolvimento é, portanto, a resultante da programação genética da espécie que determina a maturação do individuo em condições propícias do meio” (p.28). No caso específico do desenvolvimento da linguagem, “Para que a programação genética para a linguagem seja activada é necessário crescer imerso num ambiente linguístico...” (p.62).

Esta teoria é também sustentada por Zabalza (2001), sobre a idiosincrasia do desenvolvimento de cada criança em que “... cada criança tem uma carga genética própria e particular que necessita de estímulos ambientais apropriados para que o seu desenvolvimento seja óptimo” (p.30). Assim sendo, podemos concluir que a quantidade de estímulos que motivem a criança a expressar-se, através da linguagem verbal, contribui para que ela desenvolva mais cedo esta forma de linguagem e para o despiste de possíveis deficiências. Esta série de interações e aprendizagens da linguagem têm início no contexto familiar da criança, todavia é num contexto mais alargado, como a escola, que irá favorecer o enriquecimento linguístico.

A propósito do desenvolvimento da competência comunicativa nos primeiros anos, Katz (2006) afirma que “...para os mais novos desenvolvam tal competência são necessárias várias qualidades no contexto” (p.14). Deste modo, cabe ao educador desenvolver estratégias com o objetivo de estimular e desenvolver a linguagem na criança durante os primeiros anos de vida e como salientam as OCEPE,

A aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar as condições para que as crianças aprendam. Entre estas salienta-se a necessidade de: criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação das aprendizagens das crianças (Ministério da Educação, 1997, p.66).

Antes de fazer uma abordagem sobre algumas possíveis estratégias para o desenvolvimento da linguagem e comunicação, há que salientar a atitude do educador e

a forma como fala perante as crianças, ao longo de toda a sua intervenção educativa, já que este constitui um modelo para as crianças. Deste modo, é fundamental que o educador estabeleça um diálogo cuidado para que as crianças se desenvolvam, o mais correto possível, a nível linguístico.

Uma estratégia comum, segundo Sim-Sim (1998), é o recurso às interações entre criança/adulto a utilização de repetições (com o objetivo de confirmar o significado que a criança atribui à expressão) ou o recurso a perguntas e respostas para fomentar o desenvolvimento da linguagem e comunicação.

Outra estratégia, pode ser a leitura de histórias para a criança, pois permitem estimular o desenvolvimento do pensamento, a estruturação da linguagem e a aquisição de vocabulário, independentemente da faixa etária, ou seja, “mesmo que a criança não fale ainda, com o auxílio do adulto, começa a associar a imagem à realidade e à palavra” (Rebelo & Diniz, 1998, p.127). Quanto a esta estratégia, Sim-Sim (2008) é da opinião que se “estabeleça um momento específico na rotina diária do jardim-de-infância para ler histórias a todo o grupo, escolhendo um local acolhedor e confortável para todos” (p.39). Para tal, as imagens devem ser grandes e apelativas e representativas de realidades que estas crianças facilmente identifiquem, já que “a leitura de imagens pode começar muito cedo, se se apresentarem às crianças imagens simples e que tenham a ver com a sua realidade afectiva” (Rebelo & Diniz, 1998, p. 128).

Outra das estratégias é também o momento de exploração das histórias já contadas, conversando em grande grupo sobre o que ouviram. A formulação de perguntas tem um papel fundamental que ajuda tanto na recriação do que foi ouvido, como na própria análise das palavras desconhecidas (Sim-Sim, 2008). De facto, este revela-se um momento para introduzir novas palavras associando-as às imagens visionadas. Como afirma Rebelo e Diniz (1998) “à educadora cabe o papel de fazer a ligação entre as imagens, de preencher vazios, de articular momentos representados, de modo a dar sentido único do texto” (p.128).

O diálogo no tapete, durante as rotinas ou realização das atividades é também uma estratégia que possibilita o reformular e o expandir dos enunciados da criança – repetir a frase dita pela criança mas modificando-a e enriquecendo-a com vocabulário diversificado. A meu ver esta é uma estratégia que deve ser utilizada sempre que se estabelece uma conversa com a criança pois, desta forma ela aprende novas palavras e interioriza a sua ordem nas frases. Nesta linha de pensamento, (Sim-Sim, 1998) reforça

a ideia ao afirmar que “Ao reformular o enunciado produzido pela criança o adulto procura sintonizar com a intenção do jovem falante, certificando-se de que o que foi dito correspondia ao pretendido (...) corrigindo indiretamente possíveis incorreções...” (p. 64).

Outra preocupação que o educador deve ter é a de falar com a criança e não para a criança, o que significa que deve assumir uma atitude dinâmica e atenta, cumprindo os turnos comunicativos e os tempos de espera da criança e não comandar a conversa, evitando que a criança assuma um papel passivo de observador. Nestes momentos de diálogo, devem ser evitadas perguntas fechadas de resposta sim/não para estimular nas crianças a produção de frases mais longas e completas e incentivá-las a participarem mais nos diálogos. Na verdade, “...as conversas e a comunicação só podem ocorrer quando existe alguma coisa para falar, algo que seja importante para os intervenientes, algo de interesse e significativo,” (Katz, 2006, p.15). Também Sim-Sim (2008) diz-nos que, o educador deverá conversar “... sobre assuntos que lhes interessem, ajudando-as a seguir as regras da conversação, nomeadamente a esperar pela sua vez reforçando a ideia de que devem ser privilegiadas as interações conversacionais, uma vez que estas se tornam mais eficazes “em grupos muito pequenos porque em grupos grandes o educador passa muito tempo a recordar certas regras, como esperar a sua vez para falar, para se sentarem quietas ou para estarem em silêncio” (Katz, 2006,p.15).

O momento das atividades livres nas diferentes áreas, serve também como estratégia para o desenvolvimento da linguagem e comunicação da criança, cabendo aqui o papel do educador em fazer com que a criança descreva o que está a fazer. Esta estratégia possibilita à criança alargar o seu vocabulário, desenvolver a capacidade de observação e reflexão sobre o que a rodeia, no entanto, para que o educador possa mais facilmente compreender a criança, deverá retroceder à sua infância, já que conforme Rebelo e Diniz (1998), “... é necessário identificar-se com o seu nível de pensamento e de linguagem, para sentir o que ela está a sentir, e ajudá-la a “pensá-lo” e a “dizê-lo” a um nível mais evoluído” (p.29).

É fundamental que durante este período o educador incentive o uso de questões que incentive a curiosidade, e o questionamento das crianças, recorrendo a perguntas como: O que vamos fazer com isto? O que trazes aí? Para quê? Esta estratégia revela-se indispensável, pois como afirma a terapeuta da fala, Paiva (n/d), “ a fase entre os 2 e os 3 anos é uma fase de grande curiosidade, conhecida como a idade dos “Porquês” em que

a criança adquire a capacidade de questionar tudo e todos”. Estas são oportunidades que educador não deve desperdiçar para, através do diálogo, desenvolver a linguagem verbal e alargar os conhecimentos da criança.

Nesta fase, o educador deve evitar palavras e termos muito infantis (chicha, pópó, au-au), recorrendo a palavras novas e desconhecidas para a criança, explicando-lhe o seu significado através de exemplos, imagens, manipulação de objetos, etc. O exemplo mais ilustrativo desta estratégia é a utilização dos pictogramas, em que uma imagem associada a uma palavra torna significativa a interiorização do seu significado e mais a fácil memorização por parte das crianças. Quanto a isto, Sim-Sim (2008), aconselha o educador a fazer uso de pistas visuais. A título de exemplo, pode ser a utilização de fantoches, para o conto de histórias, que na sua maioria provocam nelas um fascínio tal, levando-as a aumentar a sua concentração e compreensão da história pelo facto de poderem visualizar e ouvir as personagens da história, e estando estes associados à comunicação oral despertam uma maior atenção por parte das crianças.

As OCEPE (1997) deixam claro que “...a observação de gravuras constitui outro meio de aprofundar a linguagem ” (p.68). Seguindo esta ordem de ideias, outro exemplo pode ser o recurso a jogos, como o jogo das cartas que implica a visualização de imagens que podem servir para que a criança descreva o que vê em cada uma delas com o objetivo de desenvolver competências no domínio da linguagem oral. Esta análise por parte das crianças das figuras que constam nas cartas, faz com que estas façam uso da sua capacidade de observar.

Independentemente das estratégias de estimulação da linguagem e comunicação da criança adotadas pelo educador, este deverá ter sempre presente que,

Estimular a criança também significa respeitar o ritmo individual, sem forçar, sem exigir demasiado, dada a sua tenra idade, para se ter a garantia de que a progressão de criança se vai efectuando por etapas, onde os avanços têm sempre um elo de ligação com o anteriormente adquirido, a fim de poderem ser integrados na personalidade infantil e no seu modo de agir (Rebelo & Diniz, 1998, p 54).

De acordo com tudo o supramencionado, aferimos que o mais importante é, de facto, criar situações que favoreçam a construção da linguagem e comunicação nas crianças e que estas lhes propiciem o desenvolvimento integral de todas as suas capacidades.

1.5 - O educador e a Creche

O início desta prática pedagógica em creche deixou-me um pouco apreensiva, dado que foi pouco e breve, o contacto direto com esta valência, ao longo deste curso. Outra das dificuldades foi o facto de não haver orientações curriculares específicas para a creche.

Para o educador que tenha experiência na educação pré-escolar e exerce pela primeira vez na valência de creche, a ausência de um currículo específico dificulta o seu desempenho. Um currículo para creche não pode ser o mesmo que o currículo de crianças em idade pré-escolar, pois o grau de desenvolvimento não é o mesmo e esse “...currículo tem de assegurar uma transição suave entre a casa e a creche, incorporar experiências familiares, atitudes sensíveis e calorosas por parte dos adultos” (Portugal, 2011b, p.53). Assim sendo, um currículo mais específico em creche contribuiria para melhorar a prática docente, assim como, proporcionar às crianças um leque de aprendizagens mais significativas.

O educador sente a falta de apoio e de uma orientação para uma planificação adequada, tendo em conta as competências que se pretendem desenvolver nesta faixa etária. Portugal (2011) deixa claro que “Trabalhar de forma qualitativamente superior em creche, junto de crianças muito pequenas, requer conhecimentos específicos, competências e uma planificação apropriada, sustentada no conhecimento do desenvolvimento nos primeiros anos de vida...” (p.49).

Atualmente, em Portugal, as orientações a nível de creche são manuais de apoio do Ministério da Segurança Social: o Manual de processos-chave-creche, Os Guiões Técnicos-Creche e o Modelo de Avaliação da Qualidade em Creche.

Também é o Ministério da Segurança Social quem legisla o funcionamento das creches, é o exemplo do Despacho Normativo nº 99/89 de 27 de outubro que estabelece as Normas Reguladoras das Condições e Funcionamento das Creches com Fins Lucrativos, ou seja, trata-se de uma orientação para as creches no que diz respeito à sua localização, instalação e disposição dos grupos de crianças. Quanto a estas normas, Craveiro afirma que “...verificamos que a legislação se refere a aspectos de atendimento, cuidados e desenvolvimento da criança. A legislação enfatiza a perspectiva assistencialista; de apoio às famílias e de resposta às necessidades básicas das crianças” (2011, p.94). Todavia, importa referir que apesar de serem tidas em conta

a assistência às famílias e as necessidades básicas das crianças, a creche não se resume apenas as estas dimensões, pois mais do que nunca revela-se um espaço, onde se privilegiam interações e a qualidade de um ambiente que promova o desenvolvimento da criança.

Quanto à disposição dos grupos de crianças, este Despacho divide a creche em 3 salas: o grupo de crianças dos 3 meses até à aquisição da marcha, não podendo exceder as oito crianças; o grupo de crianças da aquisição da marcha até aos 24 meses, não podendo exceder as dez crianças; o grupo de crianças dos 24 aos 36 meses, não podendo exceder as quinze crianças. Em valência de creche, e conforme afirma Portugal (2011), os grupos de crianças devem ser pequenos uma vez que, “ (...) permitem mais intimidade e segurança” (p.50). Para esta autora, quanto mais pequeno for o grupo, maior é a possibilidade de resposta do educador perante as necessidades e interesses das crianças.

Este Despacho define normas em outros aspetos fundamentais para a qualidade pedagógica desta valência: os espaços interiores e exteriores, o equipamento e material pedagógico, o ambiente educativo, os berços, e ainda a obrigatoriedade de possuir um Regulamento Interno e um Projeto Educativo. Os profissionais de educação são apresentados como um dos principais critérios para a qualidade em creche.

Como já referido, anteriormente, em Portugal, não existe uma política educativa direcionada para a educação das crianças dos 0 aos 3 anos, ou seja, o Ministério da Educação não está envolvido nos serviços prestados na valência de creche, não havendo por parte deste qualquer envolvimento em relação ao enquadramento curricular ou educativo. No que concerne a este aspeto, Vasconcelos (2011), na 6ª Recomendação diz “que é urgente que o Ministério da Educação (em concertação com o MTSS) se responsabilize pela elaboração de um documento sobre *Linhas Pedagógicas Orientadoras para o Trabalho dos 0 aos 3 anos*, independentemente dos contextos onde possam estar as crianças” (p.28). Portugal (2011) corrobora desta ideologia ao salientar que “Assegurar serviços de creche e suas famílias de elevada qualidade deve ser considerado uma prioridade” (2011, p.49).

A Portaria nº262/2011 de 31 de Agosto, do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, vem revogar o Despacho Normativo anterior, aumentando o número de crianças por grupo: 10 crianças até à aquisição da marcha; 14 crianças entre a aquisição da marcha e os 24 meses e 18 crianças entre os 24 e os 36 meses e o máximo

de 16 crianças quando se trate de um grupo heterogêneo (art.º 7º). Quanto à funcionalidade da creche, este Ministério define, na introdução desta Portaria, que “... as creches assumem um papel determinante para a efectiva conciliação entre a vida familiar e profissional das famílias, proporcionando à criança um espaço de socialização e de desenvolvimento integral, com base num projecto pedagógico adequado à sua idade e potenciador do seu desenvolvimento, no respeito pela sua singularidade”. O artigo 3º define o conceito de creche como “ (...) um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais”.

Este documento define a creche em três espaços distintos, denominando berçário como a área destinada a crianças até à aquisição da marcha e que integre quatro espaços distintos: sala dos berços, sala-parque para os tempos livres das crianças, copa de leites e zona de higienização. A área destinada a crianças a partir da aquisição da marcha até aos 36 meses deverá integrar sala de atividades, sala de refeições, instalações sanitárias e recreio. Esta Portaria, assim como o Despacho Normativo de 1989, define os critérios exigidos em relação às instalações e equipamentos com o objetivo de assegurar o conforto e a segurança das crianças.

As crianças que frequentam a creche, na faixa etária entre os 4 meses e 3 anos de idade, encontram-se num processo de desenvolvimento motor, social e intelectual vital para todo o processo educativo posterior. O desenvolvimento intelectual da criança, segundo Piaget (1983) divide-se em 4 estádios: dos 0 aos 2 anos o período sensório-motor; dos 2 aos 7 anos o período pré-operatório, dos 7 aos 12 anos o período das operações concretas e o último, a partir dos 12 anos, o período das operações formais. Conforme afirma Zabalza (2001), os primeiros períodos tem um peso relevante do desenvolvimento intelectual da criança, pois é através da atividade sensorial e motora que ela se desenvolve, e cabe à “...escola infantil, que têm que trabalhar com crianças que, se encontram inicialmente na fase sensório-motor e depois na fase pré-operacional, tem que estar consciente de que o principal instrumento de aprendizagem é o conjunto dos sentidos...” (p.189).

Apesar de todas as crianças não se desenvolverem de igual forma, é importante que cada educador conheça certos parâmetros, de modo a compreender que competências as crianças deverão desenvolver em cada etapa do seu desenvolvimento.

Portugal (2011b) realça o quanto é fundamental em contexto de creche, a existência de “Educadores sensíveis e calorosos, estimulantes e promotores de autonomia, com formação específica sobre o desenvolvimento e características da criança muito pequena...” (p.49).

A propósito da polémica gerada pelo facto das creches serem regulamentadas pelo Ministério da Solidariedade e da Segurança Social e não merecerem a atenção devida do ME e a ausência de um currículo específico para a creche, Craveiro (2011) coloca a questão “...se as educadoras não abdicam da função de educar, então, como concretizam a intencionalidade educativa que advoga para o trabalho de creche?” (p. 95).

Ao contrário do resto do país, nos arquipélagos dos Açores e Madeira, as creches estão integradas nos jardins-de-infância, sob a competência das Secretarias Regionais da Educação, tanto no que se refere a normas de funcionamento como aos serviços assegurados por pessoal especializado, nomeadamente o pessoal docente. Deste modo, a creche complementa o que o MSSS pretende desta valência e o que as instituições educativas valorizam. Como afirma Portugal, (2011a) “Garantida a satisfação das suas necessidades, estão reunidas as condições base para a criança conhecer bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes actividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens...” (p.5).

Capítulo 2 – Percursos Metodológicos da Ação Educativa

O educador de infância é construtor do seu currículo e tem em conta as crianças, as suas famílias e toda a equipa pedagógica, baseando-se nas suas necessidades e interesses (Ministério da Educação, 1997).

Em toda a minha formação no contexto educativo de Educação Pré-escolar, neste caso, mais especificamente na valência de Creche, foram tidas em conta as linhas do modelo High/Scope, visto este ser, a meu ver, aquele que mais se adequa a esta faixa etária com a qual coloquei a minha prática educativa.

Partindo do princípio que os modelos constituem uma linha orientadora para a realização da prática do docente, faço uma breve alusão ao modelo acima mencionado, às metodologias e métodos de trabalho que privilegiei na minha intervenção prática e na construção da intencionalidade educativa.

2.1 - O Modelo High/Scope

Desenvolvido a partir de uma perspectiva desenvolvimentista para a Educação de Infância, o modelo High/Scope teve origem na década de 60 por David Weikart, tendo como base a aprendizagem ativa, teoria de Piaget que defende que a criança só aprende através da ação. Segundo Piaget, quando o adulto pretende desenvolver a autonomia da criança, tem de restringir o seu exercício do poder, encontrando um estilo de interação que o leve a esperar e observar a criança, a ouvi-la, a dar-lhe espaço na tomada de decisões (Oliveira-Formosinho, 1998).

Para Hohmann e Weikart (2003), no High/Scope “... a aprendizagem activa envolve, quer a actividade física de interação com os objectos para produzir efeitos, quer a actividade mental de interpretar esses efeitos e de “encaixar” as interpretações numa compreensão mais completa do mundo” (p.23).

O ponto fulcral deste modelo é a aprendizagem pela ação, em que as crianças envolvem-se em experiências-chave (interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico), com especial relevo para quatro aspetos: a rotina diária, o ambiente de aprendizagem, a interação adulto-criança e a avaliação.

Os princípios básicos do currículo pré-escolar High/Scope representam-se num diagrama, denominado “A Roda da Aprendizagem” representada na figura 1.

Figura 1 - Diagrama "A Roda da Aprendizagem" - High/Scope



Adaptado de Hohmann, M. & Weikart, D.,2003,p.6

Segundo os autores Hohmann e Weikart (2003), este é um modelo que privilegia o trabalho dos educadores na interação com as crianças e as suas famílias, assim como na organização dos espaços e materiais, no estabelecimento de rotinas e horários e na observação das crianças, de modo a planificar atividades adequadas ao seu desenvolvimento. Para Oliveira-Formosinho (1998), o High/Scope é um modelo que está estruturado de forma a alcançar a autonomia da criança, verifica-se isto desde a organização do espaço, da estrutura da rotina diária, das experiências chave, no papel que o adulto desempenha e no triângulo observação, planificação e avaliação (p.65).

As atividades podem ser realizadas em pequenos grupos ou em grande grupo e normalmente existe um espaço para realizarem jogos cooperativos e refletirem sobre os seus projetos (Hohmann & Weikart, 2003).

Quanto à rotina diária revela-se como uma rotina educativa estruturada de forma a fomentar a aprendizagem ativa, permitindo às crianças saber o que se passará a seguir. Esta é uma forma de anteverem o que fazem em cada momento do seu dia em contexto educativo, permitindo-lhes, em paralelo, interiorizar referências temporais. O educador tem, aqui, o papel de incentivar a criança para a realização das atividades que se sucedem umas às outras, orientando esta no desenrolar das mesmas.

Este modelo baseia-se em três conceitos fundamentais planificar-fazer-rever com o objetivo que as crianças se desenvolvam de uma forma integral e sejam capazes de resolver os seus problemas de forma autónoma. (Hohmann & Weikart, 2003).

O ambiente de aprendizagem (ambiente educativo) está organizado por áreas, que proporcionam às crianças vivências sociais. Dentro das áreas destacam-se a área da casa, a área de expressão plástica, a área das construções e a área da biblioteca, organizadas de forma a proporcionar um espaço aberto propício a uma aprendizagem ativa. Dentro de cada área, os materiais estão ao alcance das crianças de modo que “...as crianças podem escolher e utilizar para levar a termo as suas ideias e intenções de brincadeiras e jogo” (Hohmann & Weikart, 2003, p.8).

Outro aspeto defendido por este modelo é a interação adulto-criança em que se privilegia o trabalho dos educadores na interação com as crianças e as suas famílias, na organização dos espaços e no equipamento físico, no estabelecimento de rotinas e horários e na observação das crianças, de modo a planificar atividades adequadas ao seu desenvolvimento, proporcionando “...às crianças pequenas um clima psicologicamente protegido e saudável...” (Hohmann & Weikart, 2003, p.6).

Na abordagem pré-escolar High/Scope a avaliação implica o trabalho de equipa e a utilização de vários instrumentos como os registos ilustrativos diários e as reflexões do planeamento e um planeamento diário a partir das observações em termo de experiências-chave, sendo este processo de observação, planificação, documentação e avaliação que facilitam e auxiliam o educador na sua intervenção pedagógica, promovendo uma aprendizagem ativa (Hohmann, & Weikart, 2003).

Durante o meu estágio na sala Vermelha, foram evidentes, algumas linhas deste modelo no contexto educativo das crianças em creche, nomeadamente, nas rotinas, na disposição dos espaços, os materiais etiquetados e acessíveis às crianças, assim como a importância dada à criança como construtora das suas aprendizagens, em que elas brincam e aprendem livremente e de forma participativa e ativa.

2.2 - Pedagogia por Participação e Ação no desenvolvimento da criança

A pedagogia, a ciência de ensinar, teve a sua origem na Grécia, cujo conceito vem se alterando ao longo dos tempos, adequando-se à evolução dos contextos educativos, das teorias da psicologia do desenvolvimento e aprendizagem da criança, do

surgimento de diferentes métodos de ensino e das reflexões, pesquisas e experiências pedagógicas realizadas pelos pedagogos.

A pedagogia organiza-se numa triangulação interativa entre ações, crenças e teorias, ou seja, “convocar crenças, valores e princípios, analisar práticas e usar saberes e teorias constitui o movimento triangular de criação da pedagogia” (Oliveira-Formosinho, 2009,p.5)

A pedagogia assume duas vertentes: a pedagogia da transmissão e a pedagogia da participação.

A pedagogia transmissiva consiste numa transmissão de conhecimentos em que a criança recebe esses conhecimentos, não possuindo ação sobre eles, ou seja, “a essência do modo da transmissão é a passagem deste património cultural ao nível de cada geração e de cada individuo” (Oliveira-Formosinho, 2009, p.6). Neste tipo de pedagogia o professor é simplesmente um transmissor de informações que incentiva a criança à memorização desses conteúdos.

Por outro lado, a pedagogia da participação coloca a criança no centro de todo o processo educativo. Como afirma Oliveira-Formosinho (2009), “os objetivos da educação na pedagogia participativa são viver a experiência/vida, envolver-se no processo de aprendizagem experiencial, dar significado à experiência, construir as aprendizagens, promover o desenvolvimento” (p.8).

Seguindo esta linha de pensamento, na minha prática optei por uma pedagogia baseada na participação ativa da criança no desenvolvimento da sua aprendizagem, ou seja, numa pedagogia por participação e ação. As crianças foram construindo o seu conhecimento a partir das suas vivências pela participação e ação. Esta ação exercida sobre os objetos e a interação com pessoas, acontecimentos e ideias levam a criança a adquirir novas aprendizagens (Piaget, 1983). Nesta pedagogia, o educador centra a sua intervenção educativa no currículo emergente, a partir das necessidades e interesses da criança, a partir dos quais surgem os projetos, a reformulação de estratégias ou até a redefinição do tipo de atividades a desenvolver.

Através da pedagogia por participação e ação, as crianças são “agentes activos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e acção...” (Hohman& Weikart, 2003, p.22). Como tal, incumbe ao educador proporcionar experiências e

orientar as crianças em todo o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem respeitando o seu ritmo.

2.3 - Observação - Fonte de informação do educador

A observação é uma das etapas que caracteriza a intervenção profissional do educador, sendo esta “a base do planejamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Ministério de Educação, 1997, p.25). É através da observação, que o educador conhece o grupo e cada criança, recolhendo informações sobre as suas capacidades, interesses e dificuldades e sobre o seu contexto familiar e social em que está inserida.

Para proceder à caracterização do grupo e de cada criança o educador efetua uma observação participante, recolhendo notas de campo, observando as suas produções, dialogando com as mesmas, recolhendo informação do meio familiar e institucional, analisando os documentos que caracterizam a instituição educativa, como o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Projeto Curricular de Grupo (PCG). Só após este procedimento é que o educador pode construir uma prática fundamentada e devidamente contextualizada. Esta observação, realizada durante os três dias que antecederam à intervenção educativa, foi essencial, não só para conhecer o grupo de crianças e a instituição, como também as estratégias metodológicas utilizadas pelas educadoras cooperantes.

Assim, através das informações recolhidas, o educador planifica as suas atividades direcionadas para aquelas crianças, conforme os seus interesses e adotando estratégias que desenvolvam competências adequadas às mesmas. Observando a evolução da criança, o educador procede a uma diferenciação pedagógica dentro do grupo, de modo a desenvolver competências a partir dos conhecimentos que cada criança possui. Conhecer cada criança “resulta de uma observação contínua e supõe a necessidade de referências tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registo” (ME,1997, p.25).

Intrínseca à ação de observar, está a ação de avaliar, ou seja, o educador a partir de uma observação constante, avalia a criança e a sua evolução, avalia a sua intervenção pedagógica e, deste modo, toma consciência da ação, de forma a adequar a sua prática

às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução (ME,1997). Conforme a Circular nº4 (2011),

a diversidade de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados utilizados na recolha de informação permite, ao educador “ver” a criança sob vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens, ao mesmo tempo que vai fornecendo elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção educativa (p.5).

Nesta ordem de ideias, a observação está também interligada à reflexão do docente, pois só a partir de uma observação decorrente do processo de intervenção pedagógica, o educador procederá à análise e reflexão do que foi observado, de forma a reformular estratégias e direccionar a sua prática.

2.4 - A Planificação na orientação da prática

Na planificação da minha intervenção pedagógica foi elaborada semanalmente, conforme o modelo da fig. 2, tendo com base documentos substanciais na profissão de educador. Foram eles as *Orientações Curriculares para a Educação Pré - Escolar*, *As metas de aprendizagem para a educação Pré-Escolar* e o *Perfil do Educador*.

As Orientações Curriculares para a Educação de Infância indicam que o processo de planificação das atividades,

... implica que o educador reflecta sobre as suas interacções educativas e as formas de adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessário à sua realização. O planeamento do ambiente educativo permite às crianças explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição [...] (Ministério da Educação, 1997, p. 26).

Assim, e como já referido anteriormente, apresento na fig. 2, o modelo de planificação semanal que utilizei na minha intervenção pedagógica, sendo que a escolha deste modelo prendeu-se com o facto de transmitir uma informação completa sobre toda a prática pedagógica, seja antes e depois da mesma.

Este modelo de planificação semanal, adotado no meu estágio, dá a informação das atividades a serem desenvolvidas, em que áreas de conteúdo estão inseridas e que competências pretendem desenvolver nas crianças. Para além disso, informa que recursos materiais e humanos serão necessários para a execução de cada atividade.

Figura 2 - Exemplo da planificação semanal

PLANIFICAÇÃO				
Instituição: Infantário Rainha Santa Isabel		Orientadora Científica: Mestre Ana França		
Sala: Sala Vermelha		Educadora Cooperante: Paula Martins		
Datas: 14,15 e 16 de outubro de 2013		Estagiária: Élia Pacheco		
Alimentação Saudável				
Contextualização: Tendo em conta a planificação das educadoras Paula e Catarina para ao mês de outubro, esta planificação tem como tema a alimentação saudável. A partir de uma história, pretendo introduzir o conceito de alimentação saudável e motivá-los para as atividades sob este tema. O objetivo é que as crianças interiorizem a importância dos alimentos que contribuem para uma boa alimentação e reconheçam os alimentos que devem ser ingeridos com menos regularidade.				
Áreas de Conteúdo	Competências ²	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação/Observação
Formação Pessoal e Social	As crianças devem ser capazes de: -Saber estar em grande grupo;	Atividade 1: - Jogo de apresentação utilizando		
<p>1As atividades aqui mencionadas são flexíveis e, por isso, poderão sofrer alterações durante a sua implementação por forma a atender às necessidades e interesses das crianças, bem como melhor organizar o espaço e o tempo de atividades.</p> <p>2As competências aqui apresentadas têm por base as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.</p>				

Por fim, após a realização da atividade planificada a coluna da *Avaliação/Observação*, permitiu-me registar o que observei durante a realização da atividade e avaliá-la enquanto intervenção pedagógica. Para complementar esta informação existem dois pontos, em notas de rodapé, sobre a planificação das atividades. Em forma de reflexão semanal, este modelo de planificação termina com dois aspetos fundamentais da prática pedagógica de cada semana: a *reflexão da intervenção educativa* e as *estratégias posteriores*.

Tudo isto exigiu que todos os dias houvesse uma reflexão da minha intervenção, das dificuldades observadas nas crianças e na procura de estratégias para colmatar os pontos negativos, neste sentido, a “[...] reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das atividades a desenvolver com cada criança” (Ministério da Educação, 1997, p.27).

De realçar que é na planificação das atividades, que o educador intercala os seus conhecimentos teóricos com os conhecimentos práticos que tem do seu grupo de crianças. Este constrói uma a planificação de cariz flexível, de modo a ser alterada ou

moldada aos interesses das crianças e ao currículo emergente. Neste caso concreto, de creche,

os interesses e capacidades das crianças durante os três primeiros anos de vida modificam-se rapidamente e somente através de observações cuidadosas, conhecimento e uso imaginativo de diferentes recursos é possível oferecer actividades interessantes e envolventes que permitam à criança oportunidades de concentração, descoberta e de júbilo pelo sucesso e vitória (Portugal, 2011b, p.50).

Atendendo ao já expresso verifica-se que realmente uma planificação não é um objeto imutável, antes pelo contrário deve estar sujeita às alterações necessárias em qualquer que seja o contexto educativo. Ao educador é pedido rigor no seu trabalho o que implica ser dinâmico, crítico, flexível, versátil e capaz de estar à altura das mudanças incessantes que possam ocorrer.

2.5 - A Avaliação na reestruturação da prática

A avaliação na educação pré-escolar consiste em dois processos de avaliação, a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa. A avaliação diagnóstica tem como objetivo verificar o que as crianças já sabem, quais as suas principais dificuldades e características, assim como do seu contexto familiar, por isso normalmente é efetuada no início do ano letivo. Com base neste conhecimento, o educador planifica a sua intervenção de forma a responder às necessidades e interesses do grupo e de cada criança. A avaliação formativa tem como objetivo adaptar as estratégias, conforme as necessidades e a evolução do grupo e deverá decorrer ao longo do ano letivo.

O educador para proceder à avaliação das crianças e do grupo em geral recorre a diferentes documentos, nos quais estão estipuladas orientações de como avaliar a nível da educação pré-escolar. Estas orientações estão expressas nas OCEPE, no Decreto-Lei nº 241/2001, na Circular n.º 17, nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e na Circular n.º 4.

As OCEPE consideram que “avaliar o processo e os efeitos implica tomar consciência da acção, para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Ministério da Educação, 1997, p. 27) e que a avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando,

possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com as crianças. (Ministério da Educação, 1997).

As metas de aprendizagem para a educação pré-escolar são definidas a partir das OCEPE, sendo um referencial para o educador na planificação de processos e estratégias de forma que todas as crianças em idade pré-escolar, desenvolvam um conjunto de competências que facilitem a sua transição para o 1º ciclo, logo determinante para o seu progresso educativo.

Como tal, a definição das metas de aprendizagem pressupôs contribuir para esclarecer e clarificar condições favoráveis ao sucesso escolar e serviu de referencial para a delineação das competências presentes na planificação (Ministério da Educação, 2010), servindo de referência ao educador na avaliação do contexto educativo e na sua intervenção pedagógica e deste modo, objetivo apoiar o educador a gerir o “currículo”, possibilitando que este planifique tendo em consideração as competências que as crianças devem desenvolver até ao ingresso do 1.º CEB.

O PEDPEI nomeia que cabe ao educador avaliar “numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, capítulo II, ponto 3, alínea e).

A Circular n.º 17 define que “a avaliação implica uma tomada de consciência da acção, sendo esta baseada num processo contínuo de análise que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, tendo em conta a sua evolução” (2007, p. 4), ou seja, este documento define a avaliação como uma forma de aperfeiçoar as estratégias do ensino/aprendizagem, permitindo que o educador proceda a uma reflexão sobre a sua intervenção pedagógica permitindo que as crianças tomem consciência das suas dificuldades.

Por outro lado, a Circular n.º 4 referencia que a avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão formativa que se desenvolve num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, forma pela qual esta toma consciência das suas conquistas e das suas dificuldades e como as vai ultrapassando (2011, p.1). Segundo este documento, cabe ao educador “definir uma metodologia de avaliação de acordo com as suas concepções e opções pedagógicas, capaz de integrar de forma articulada os conteúdos do currículo e os procedimentos e estratégias de avaliação a adoptar” (2011, p. 4), estabelecendo que, no processo de

avaliação, para além do educador, devem participar as crianças, a equipa pedagógica, os encarregados de educação, o departamento curricular de educação pré-escolar, os docentes da educação especial e os órgãos de gestão.

PARTE II - PRÁTICA PROFISSIONAL EM CONTEXTO DE CRECHE

Capítulo 3 - Contextualização do Ambiente Educativo

3.1 - Caracterização do meio (histórico e geográfico)

O educador deverá recolher toda a informação do meio em que irá decorrer a sua intervenção educativa e como refere as OCEPE, a educação das crianças que frequentam um determinado estabelecimento de Educação Pré-Escolar é influenciada, indiretamente, pelo meio social envolvente ou localidade de onde provêm, assim como a própria inserção geográfica deste estabelecimento (Ministério da Educação, 1997).

Assim, consultando a página web *Cantinho da Madeira* e o PEE do Infantário Rainha Santa Isabel, foi possível recolher os dados que apresento sobre o concelho de Machico. É uma cidade localizada no extremo oriental da ilha da Madeira, entre duas encostas, a este o Pico do Facho, a oeste o planalto da Queimada, cujo vale é percorrido por uma ribeira. Com uma área de 68,6 Km e 21745 habitantes é delimitado pelos concelhos de Santa Cruz e Santana. É constituído por 5 freguesias: Água de Pena, Caniçal, Machico, Porto da Cruz e Santo António da Serra.

Machico foi elevada ao estatuto de cidade em 02 de agosto de 1996. O seu brasão em azul, com uma banda de prata, aguada do campo, entre duas canas-de-açúcar de verde, sendo este último símbolo a representação da produção da cana-de-açúcar desenvolvida no séc. XV, devido ao excelente clima e à abundância de água nesta vila.

A freguesia de Machico destaca-se pelo facto histórico de ter sido o primeiro local onde desembarcaram João Gonçalves Zarco e Tristão Vaz Teixeira. Numa retrospectiva histórica, em julho de 1419, João Gonçalves Zarco e Tristão Vaz Teixeira terão chegado à ilha da Madeira e desembarcado na praia de Machico, tornando-se a primeira sede de capitania do arquipélago da Madeira.

Esta freguesia possui uma área de 17 km² e tem 11256 habitantes de acordo com os censos de 2011.

No entanto, existe uma lenda que narra a história de Roberto Machim e Ana D'Arfet na baía de Machico, antes da chegada dos portugueses. Estes dois amantes de Bristol, impedidos de viver a sua relação, foram obrigados a fugir de barco à vela. Porém, foram surpreendidos por uma violenta tempestade que os arrastou para a praia de Machico. Ana d'Arfet faleceu e Machim, ao sepultá-la, ergueu uma cruz na qual

terá escrito os seus nomes. É esta a lenda que justifica o nome atribuído a Machico (Machim).

Nesta freguesia, a população pode contar com alguns serviços públicos, nomeadamente: Polícia de Segurança Pública, Câmara Municipal, Junta de Freguesia, Centro de Saúde, Bombeiros Voluntários, Casa do Povo, Escola do 1º Ciclo, Escola Básica e Secundária, Infantário, Casa da Música, Piscina, Campo de Futebol, Centro de Segurança Social, Registo Civil, Biblioteca Municipal, Repartição de Finanças, entre outros.

O feriado municipal comemora-se a 9 de outubro coincidindo com a maior festa religiosa da freguesia, a festa do Senhor dos Milagres. No entanto, existem outras festividades que marcam esta cidade como por exemplo a Semana Gastronómica e o Mercado Quinhentista, este último dinamizado pela Escola Básica e Secundária de Machico.

Esta é uma cidade rica em património cultural e arquitetónico tal como, Igreja Matriz de Machico, Forte de Nossa Senhora do Amparo, Capela do Senhor dos Milagres, Capela e Largo de São Roque são alguns desses monumentos.

Quanto a serviços privados, esta freguesia está bem servida com alguns centros comerciais, cafés, restaurantes, policlínica, posto de gasolina, escolas de condução e a nível cultural as associações desportivas, Banda Filarmónica, Grupo de Folclore, Tuna e Grupo de Teatro.

3.1.1 - Caracterização da instituição

Consultando a página web oficial da Santa Casa da Misericórdia de Machico, encontramos informação sobre esta instituição, assim como das diversas valências que a integram.

A Santa Casa da Misericórdia de Machico foi inaugurada em Setembro de 2000, é considerada uma Instituição de Solidariedade Social cuja função é a prestação de um leque de serviços à comunidade, integrando várias valências: Infantário, Lar de Idosos, Centro de Dia, Centro de Convívio, Centro Médico e Reabilitação, Serviço de Apoio Domiciliário e Centro Comunitário.

O edifício da Santa Casa da Misericórdia de Machico está situado na Rua do Desembarcadouro nº50, e localizado numa das encostas da cidade de Machico, num

ponto intermédio entre o Pico do Facho e a zona sobranceira à baía de Machico. Devido à sua arquitetura ímpar, ao mesmo tempo que se enquadra com a natureza circundante, sobressai aos olhos de quem visita esta cidade.

O Infantário Rainha Santa Isabel, uma das valências da Santa Casa da Misericórdia, iniciou a sua atividade no ano 2001, sob a tutela da Secretaria Regional de Educação, passando a instituição privada a partir de setembro de 2003.

As instalações onde funcionam o Infantário Rainha Santa Isabel foram construídas de raiz para funcionar como Jardim de Infância e 1º Ciclo. No entanto, devido ao grande número de crianças em idade de creche neste concelho, a Secretaria Regional de Educação, transformou este espaço de modo a funcionar um infantário e, assim funciona atualmente, abrangendo duas valências: Creche (dos 4 aos 30 meses) e Jardim de Infância (dos 3 aos 5 anos). O horário de funcionamento é das 7h45m às 19h.

A Creche encontra-se localizada no rés-do-chão do edifício, com três berçários que funcionam em duas salas, em que uma destina-se ao repouso das crianças, e outra às atividades lúdicas. No piso superior existem quatro salas, sendo duas salas de transição com 11 crianças cada, a Sala Vermelha e a Sala Rosa.

Ainda no piso superior, nas outras duas salas, funciona o Jardim de Infância com uma sala dos 3 anos com 23 crianças, a Sala Laranja, e outra sala com 18 crianças entre os 4 e 5 anos, a Sala Arco-íris. Para além destas quatro salas existe uma sala multiuso, os wc (uma para rapazes e outra para raparigas), e uma para os adultos. No mesmo piso está localizado o gabinete da diretora, uma sala de reuniões, o refeitório, um espaço coberto para recreio e um espaço livre pavimentado com relva e material sintético. Existe também o salão polivalente, para convívios e espetáculos, que serve todas as valências da Santa Casa da Misericórdia.

Quanto aos recursos humanos, neste infantário existe uma Diretora, dez Educadoras de Infância, doze Auxiliares de Educação, cinco Auxiliares de Serviços Gerais, uma Assistente Técnica e 3 docentes que completam o horário neste estabelecimento: professor de Música, professor de Educação Física e Desporto e educador especializado N.E.E.

O Projeto Educativo de Escola, elaborado para o quadriénio 2013-2017, tem como tema “Vamos colorir o mundo”. Este projeto possui objetivos e metas específicas para cada ano letivo, cada um com uma temática:

- 2013/2014 - “Educação para os valores” – Formar uma individualidade baseada em valores sociais positivos.

- 2014/2015 - “O Ambiente”- Promover e sensibilizar a comunidade educativa para a preservação do mundo em que vivemos.

- 2015/2016 - “As tradições da nossa terra” – Desenvolver valores e atitudes que preservem o Património Cultural Madeirense.

- 2016/2017 - “Multiculturalidade” – Promover o gosto, interesse e a curiosidade em conhecer e aceitar diferentes práticas, crenças, usos, costumes e tradições de todos os povos do mundo.

O PEE é elaborado pela comunidade educativa, e avaliado em três modalidades: intermédia, sumativa e final, respetivamente no final de cada período, cada ano letivo e final do projeto, através de critérios e indicadores definidos no projeto.

No início de cada ano letivo, o Projeto Educativo é divulgado a toda a comunidade educativa.

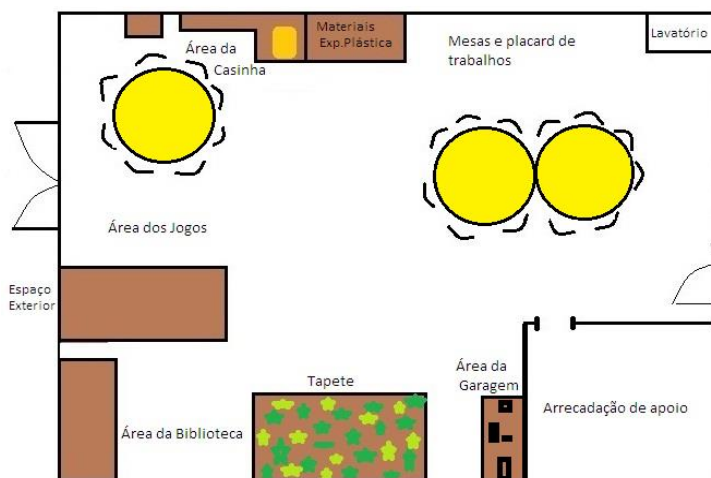
3.1.2 - Caracterização do espaço físico da sala

O espaço educativo deverá ser um local que promova o bem-estar da criança e estar organizado de modo a proporcionar-lhe aprendizagens significativas, ou seja, a forma “...como está organizado o espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2011, p.57).

A sala Vermelha tem o seu espaço educativo organizado por áreas (fig.3) e como áreas de atividades livres, elas são promotoras de aprendizagens, razão pela qual, os materiais estão visíveis e acessíveis a todas as crianças.

Ao entrar na sala, encontramos duas mesas de trabalhos e o *placard* onde esses trabalhos são expostos. Ao lado, e como podemos ver na figura 4, existe um armário onde estão organizados, em gavetas, os materiais de expressão plástica, no entanto, as tintas e outros materiais estão guardados na arrecadação de apoio.

Figura 3 - Planta da Sala Vermelha



Ainda no lado direito está a área da Casinha (fig.4) composta por dois móveis de cozinha e um berço. Ao fundo da sala existe uma mesa redonda de apoio à área dos Jogos. De salientar que, os jogos existentes estão acessíveis nas prateleiras da estante da área dos Jogos, sendo uma regra da sala serem utilizados sobre a mesa.

Figura 4 - As diferentes áreas da Sala Vermelha



Na esquina do fundo, à esquerda, está localizada a área da Biblioteca composta por uma estante com livros infantis. À esquerda encontramos a área do tapete, a área mais importante deste ambiente educativo. Sobre a área do tapete existe um *placard*, com um trabalho em expressão plástica elaborado pelas crianças que representa a estação do ano. Sobre este *placard* estão afixadas as datas dos aniversários (fig.5) das crianças desta sala. Na esquina está localizada a área da Garagem com uma pequena garagem em madeira e um tapete que representa as ruas de uma cidade e alguns carrinhos.

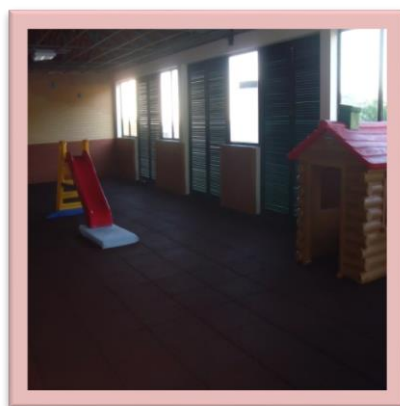
Figura 5 - As áreas de Biblioteca, da Garagem e Placard dos aniversários.



Ao lado, na parede está afixado o Mapa das Presenças, onde as crianças marcam a sua presença diariamente. À esquerda da porta de entrada, existe uma pequena arrecadação de apoio para guardar os colchões e outro material didático.

Ao fundo da sala encontra-se a porta de acesso ao espaço coberto polivalente (fig. 6) onde as crianças fazem a expressão físico-motora e têm as suas atividades livres já que existe um escorrega e uma casinha.

Figura 6 - Espaço exterior das atividades livres



Este espaço polivalente é um lugar seguro, com o chão em cortiça e todo fechado.

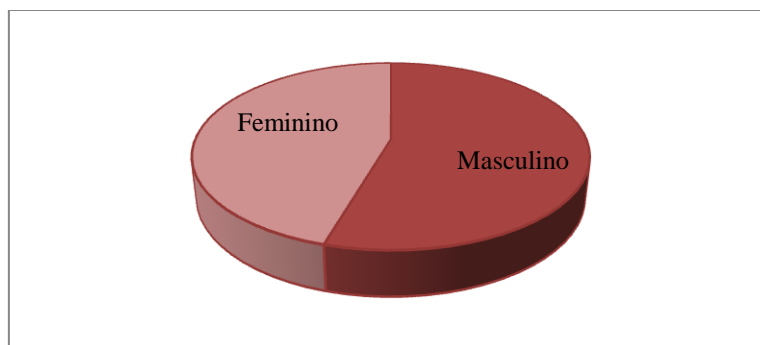
Para além do espaço acima referido, existe outro espaço exterior ao ar livre que, quando as condições meteorológicas permitem, as crianças podem brincar em contacto com a natureza. Portugal (2011) corrobora da importância dos espaços livres para o desenvolvimento das crianças, afirmando que, “Se a atenção ao espaço interior da creche é inquestionável e crucial, o investimento nos espaços exteriores afigura-se

como prioridade...” (p.57). No entanto, devido à faixa etária deste grupo, não é utilizada diariamente, por não oferecer tanta segurança.

3.1.3 - Constituição e caracterização do grupo

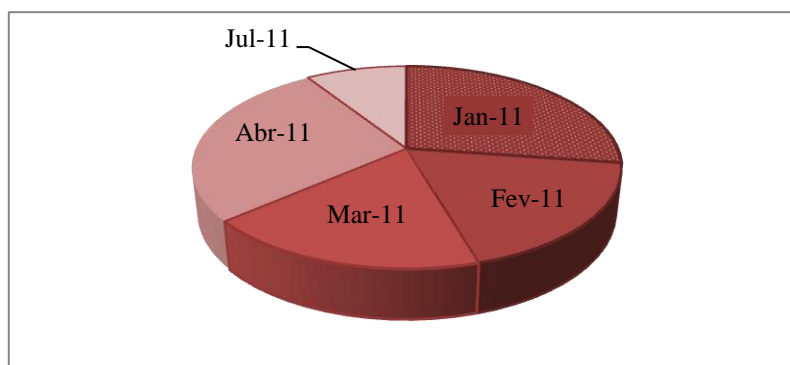
O grupo da Sala Vermelha, inserida em valência de creche, é composto por 11 crianças, sendo seis crianças do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Trata-se de um grupo equilibrado quanto ao género, como é possível concluir no gráfico abaixo representado (fig. 7).

Figura 7 - Gráfico representativo do número de crianças por género.



Estas crianças, nascidas ao longo do ano de 2011 (fig. 8), têm idades entre os 26 e os 32 meses, e sendo uma sala de transição, completam os três anos de idade a partir de janeiro de 2014.

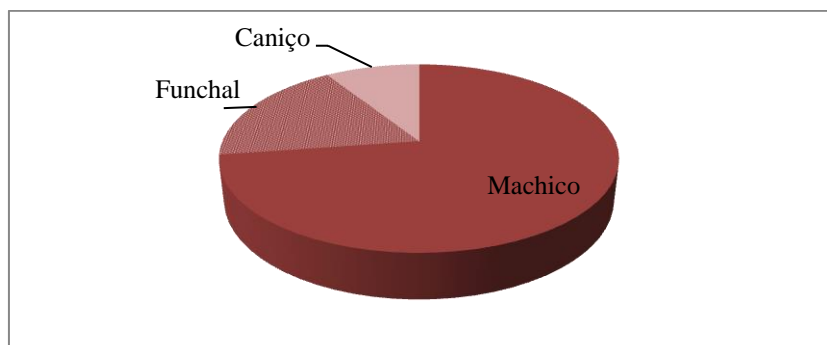
Figura 8 - Gráfico com o mês e ano de nascimento das crianças.



Quanto à sua residência (fig.9), a maioria das crianças da sala Vermelha residem na freguesia de Machico, com exceção de duas crianças que residem fora

desta freguesia, mas no mesmo concelho (Caniço) e outra três crianças que residem noutros concelhos (Funchal). As três crianças vindas de outros concelhos frequentam esta instituição por ser mais compatível com o local de trabalho dos pais.

Figura 9 - Gráfico representativo da residência das crianças.



Todas crianças do grupo possuem a destreza motora adequada à sua faixa etária, assim como um elevado grau de autonomia nas ações de higiene, vestir e alimentação. Quanto ao controlo de esfíncteres, existem crianças em diferentes níveis. Algumas ainda trazem fralda de casa, embora não a utilizem ao longo do dia, e mais de metade do grupo ainda necessita da fralda para dormir.

A maioria do grupo de crianças arruma os materiais/jogos nos respetivos lugares, sempre que termina um jogo ou um trabalho e quando estão distraídos e não o fazem, são apeladas a fazê-lo, prontificam-se a arrumar.

Na hora das refeições, todas as crianças comem sozinhas, e quando evidenciam falta de apetite é necessário incentivá-las e por vezes distraem-se sendo necessário chamar a atenção.

Todas as crianças são independentes em relação à higiene e vão sozinhas à casa de banho embora algumas solicitem a ajuda para desabotoar e abotoar as calças. Revelam que lavar as mãos antes e depois das refeições já é uma prática interiorizada nas rotinas diárias destas crianças.

É um grupo heterogéneo e as maiores diferenças são notadas a nível intelectual e da linguagem.

De destacar uma criança com algum atraso no seu desenvolvimento, com mais incidência a nível motor que intelectual que necessita de apoio de profissionais do ensino nas Necessidades Educativas Especiais. Esta deficiência de desenvolvimento é congénita, resultante do parto, o que resultou numa pequena paralisia cerebral. Esta

criança é apoiada, algumas vezes por semana, por 3 professores da área das NEE (terapeuta da fala, ensino especial e terapeuta ocupacional).

Algumas crianças já identificam as cores, nomeiam os números até 10, mas a maioria ainda não consegue dizer os dias da semana, embora todos os dias, na marcação das presenças, o desenvolvimento da orientação temporal seja uma preocupação da educadora. Na linguagem oral, nota-se que existem crianças com um vocabulário mais alargado e que têm uma grande facilidade na comunicação. Estas estabelecem diálogo com os colegas e adultos, embora com algumas lacunas a nível dos tempos verbais. Este pequeno grupo distingue-se da maioria que, talvez por timidez não se expressam verbalmente de uma forma espontânea, só quando lhes é solicitado e outras que, mesmo quando lhes é solicitado, revelam alguma dificuldade na articulação das palavras, (Apêndice A), aspeto que é normal nesta faixa etária.

A expressão plástica é a área que mais cativa este grupo de crianças. Realizam com entusiasmo, todas as atividades, nomeadamente a carimbagem, a colagem e as pinturas com diferentes materiais. Como afirma Zabalza (2001) “A aprendizagem das crianças pequenas ou é activa e feita através da actividade ou não existirá aprendizagem” (p.188). Quanto às atividades no domínio da motricidade fina, como cortar e desenhar ou pintar com lápis, este grupo revela ainda muitas dificuldades.

A área de expressão musical também é muito prezada por este grupo, pois participam ativamente nas atividades orientadas pelo professor de música e revelam grande facilidade em aprender novas canções, tanto a nível do ritmo como da letra das canções. Conseguem acompanhar novas canções dando palmas ou através da mímica.

Na área da expressão dramática, as crianças, ainda, se limitam a estimar a imitação das personagens que acompanha o conto das histórias. Também apreciam os fantoches, apesar de revelarem muita dificuldade em manuseá-los e fazem jogos de imitação durante as suas brincadeiras nas áreas.

Na área da formação pessoal e social, este grupo compreende e cumpre as regras da sala, interagem entre si e com os adultos de uma forma positiva e afável, são muito sociáveis, apesar de existirem algumas crianças mais conflituosas, principalmente nos momentos de partilha dos brinquedos ou jogos.

Na área do conhecimento do mundo, a inexistência do pensamento abstrato nesta faixa etária, dificulta o entendimento de alguns conceitos relacionados com o

mundo que os rodeia, todavia participam nas atividades práticas com muito entusiasmo.

3.1.4 - A Rotina Diária

Quadro 2 - Rotina Diária

8h – 9h30	- Chegada das crianças - Acolhimento
9h30 – 10h	- Lanche - Higiene
10h - 11h30	- Atividades livres/ orientadas
11h30 – 12h15	- Almoço - Higiene
12h30 -15h30	- Sono
15h30 – 15h45	- Higiene
15h45 – 16h30	- Lanche - Higiene
16h30 – 18h30	- Atividades livres/ orientadas - Higiene - Lanche (se necessário) - Saída das crianças
Atividades de enriquecimento	- Música – 3as feiras das 10h30m às 11h - Expressão Físico-Motora – 4as feiras das 9h30m às 10h30m

Adaptado do PCG da sala Vermelha

A rotina (Quadro 2) possui um papel fundamental no desenvolvimento social e cognitivo da criança, despertando-lhe um sentimento de segurança e estabilidade que lhe possibilita saber como agir ao longo do dia, através de uma sequência de acontecimentos e da previsibilidade. O resultado de um estudo efetuado por Oliveira-Formosinho (2011) revelou que “... a reorganização do dia, numa rotina flexível e consistente que promove intencionalmente actividades respeitadas entre as crianças conduz à melhoria das interações sociais entre crianças e ao respeito mútuo” (p.70). A rotina promove, em simultâneo, e de acordo com esta mesma autora, uma organização mental estruturada de noções temporais pela tal prática diária dos acontecimentos repetidos.

Assim, os dias iniciam-se com a chegada à escola, onde cada criança é recebida, com afetividade pela educadora. Durante este período de acolhimento a

educadora conversa com a(s) crianças(s) sobre o fizeram em casa, o que fizeram com os pais e restante família, entre outros assuntos que surgiam à medida que o diálogo se desenrolava. Conforme as crianças iam chegando, e até às 9h30m, hora do lanche, elas brincam livremente, escolhendo a área para brincarem individualmente ou em grupo.

Às 9h30m as crianças formavam o “comboio” (forma de organização, uns atrás dos outros no sentido de facilitar a mobilidade nos corredores), para se dirigirem à casa de banho com a finalidade de lavar as mãos e outras necessidades básicas. A educadora aproveita para retirar a fralda às crianças que vieram de casa com a mesma. Após a higiene, voltam a fazer o “comboio” para se dirigirem à cantina. Geralmente é atribuída a tarefa à vez, a uma criança que em cada dia organiza e conduz o “comboio”. A escolha da criança é feita pela ordem que consta no Mapa de Presenças.

Na cantina, as crianças sentam-se nas duas mesas que estão destinadas à sala Vermelha, mas não têm lugar marcado. Cabe à educadora incentivar as crianças para que comam a bolacha e a fruta, podendo repetir, se assim quiserem. Voltam a fazer o “comboio” para a casa de banho, lavam as mãos e voltam para a sala.

Segue-se o momento do acolhimento, geral no tapete, sendo este o momento propício para o diálogo, entre grupo e educadora, em que as crianças têm oportunidade de expressar as suas emoções e suas vivências. É também neste momento do tapete, que o grupo, em conjunto com a educadora, planificam contam e inventam histórias, cantam e dialogam sobre as atividades que fizeram e que estão por concluir e desperta-se o interesse para a realização de outras atividades.

Após este momento, cada criança marca a sua presença no Quadro de Presenças, utilizando um cartão com forma geométrica e cor que terá de associar à cor do dia da semana.

O Quadro de Presenças foi construído tendo como base de intencionalidade o facto de as crianças necessitarem de algo que as identifique, pois ainda não dominam a leitura e a escrita. Como tal, as crianças estão representadas por figuras, tendo que associar o seu nome a essa figura que os representa. Quando uma criança não está, é colocada no respetivo lugar, o símbolo de uma casinha. De realçar que, a marcação de presenças, de forma individual, é um momento de aprendizagem em que a educadora aproveita para explorar as cores e formas geométricas, assim como os dias da semana (fig. 10).

Figura 10 - Quadro de Presenças.



Após a marcação das presenças, as crianças vão brincar livremente no espaço exterior, aproximadamente por 15 minutos, e voltam para a sala.

A partir deste momento inicia-se o tempo destinado às atividades orientadas. As crianças já foram motivadas no momento do tapete, mas a educadora volta a conversar com elas, sobre a atividade antes de iniciá-la.

As atividades orientadas são realizadas, normalmente, em pequeno grupo ou individual, dependendo da complexidade da atividade se exige mais ou menos orientação do adulto. Conforme as crianças vão concluindo a atividade, ou esperam pela sua vez de a finalizar, realizam atividades livres, pelas diversas áreas da sala. Por volta das 11h25m, a educadora propõe a uma criança que forme o “comboio”, chamando a seu critério, as outras crianças. Depois de formar o “comboio”, dirigem-se à casa de banho, para a higiene que antecede o almoço.

A hora do almoço decorre até às 12h15m e quando existem crianças que ainda não terminaram a refeição, estas ficam na cantina com a auxiliar de ação socioeducativa, enquanto a educadora acompanha o grupo na higiene que antecede o sono.

A preparação para o sono é outro momento em que a criança é incentivada a desenvolver a sua autonomia, tirando ela própria os sapatos e tudo o que não seja adequado para o seu descanso. Algumas crianças usam fralda para dormir, que é colocada pela educadora e auxiliar. Existem sempre algumas crianças que se apresentam irrequietas no momento de adormecer, não sendo sempre as mesmas, e nessas situações o adulto (educadora e auxiliar) senta-se ao seu lado para lhe transmitir

segurança e conforto. De um modo geral, são crianças calmas que facilmente repousam no período previsto da rotina diária desta sala.

Por voltas das 15h30m, as crianças começam a acordar ou são apeladas a isso. Dirigem-se à casa de banho para a higiene, seguindo-se o lanche e de novo a higiene antes de voltar à sala. Depois de algum tempo de descontração no espaço exterior as crianças voltam à sala para as atividades orientadas. De referir que este período destinado às atividades orientadas não é muito proveitoso, se pensarmos em envolver todo o grupo na atividade, porque existem pais que vêm buscar os filhos a partir das 17 horas.

Como pudemos observar no quadro 2, da rotina diária, estas crianças têm atividades de enriquecimento que são da responsabilidade de professores na respetiva área: o professor de música às terças-feiras, das 10h30 às 11 horas e o professor de expressão físico-motora nas quartas-feiras, das 9h30m às 10h30m. De salientar que, estas atividades são muito desejadas pelas crianças pelo que revelam uma participação muito ativa nas atividades propostas por estes professores.

Podemos concluir que a rotina diária deve ser encarada como um fator guia no contexto destas crianças, como forma de se orientarem sequencialmente no tempo aprendendo de uma forma natural e significativa ao que Oliveira-Formosinho (2009) denomina de tempo pedagógico que,

... necessita ser criticamente reflectido a partir das aprendizagens experienciais das educadoras e das crianças para que inclua uma polifonia de ritmos: os da criança individual, os dos pequenos grupos, o do grupo todo; os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais (p.9).

3.1.5 - Projeto curricular de grupo

O Projeto Curricular de Grupo é um projeto pedagógico que se refere a um grupo específico de crianças, e atende às intenções e metodologias educativas do educador e as formas como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de um grupo” (Ministério da Educação, 2007, p. 44).

O PCG da Sala Vermelha, para o ano letivo 2013/2014, intitula-se “Vamos partilhar?” porque segundo as educadoras desta sala é fundamental, nesta faixa etária, interiorizar o sentimento de partilha já que é uma idade em que as crianças ainda têm dificuldade em partilhar. Este tema está interligado com o tema do Projeto Educativo

de Escola, “Educar para os valores”, logo é um tema a desenvolver em parceria com toda a instituição.

Como esta faixa etária caracteriza-se pelo egocentrismo, na partilha de objetos, nomeadamente brinquedos, este tema será desenvolvido pelas educadoras durante as atividades, orientadas pelo adulto ou não, e durante o brincar ou jogar, mas acima de tudo nas situações de conflito geradas pela posse de um objeto.

Assim, no contexto deste grupo de crianças, o PCG “adapta-se às características de cada grupo, enquadra as iniciativas das crianças, os seus projectos individuais, de pequeno grupo, ou de todo o grupo” (Ministério da educação, 2007, pp. 44-45).

O desenvolvimento do tema “Vamos partilhar?” terá como base as relações com o mundo e entre si, ou seja o aspeto relacional e emocional das crianças.

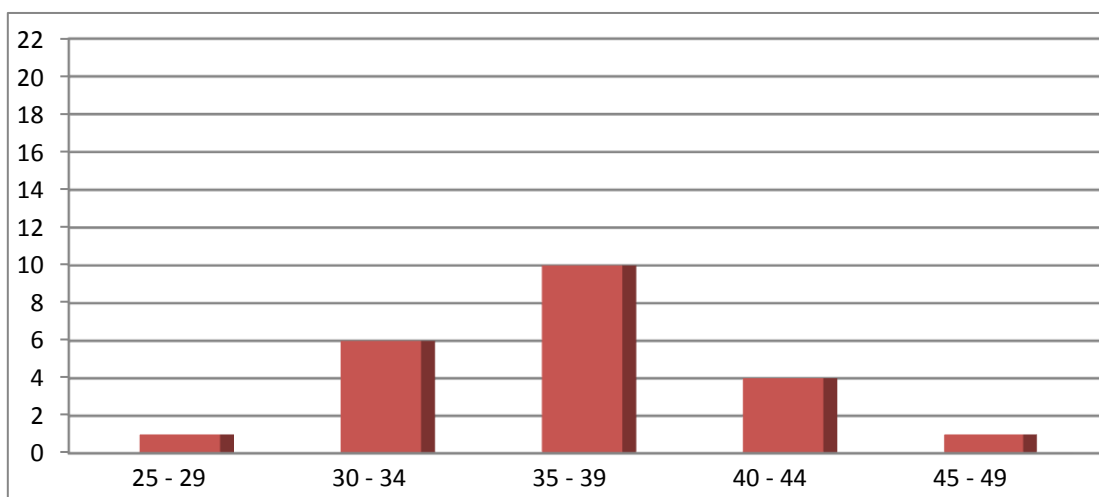
3.1.6 - Caracterização do meio familiar do grupo

Para a caracterização das famílias de um grupo de crianças, recorre-se ao registo das suas habilitações literárias, situação profissional e outros dados que achemos pertinentes para traçar o contexto familiar de cada criança. A análise destes dados permitem compreender em que contexto social e familiar as crianças estão inseridas e assim adequar a intervenção pedagógica tendo em conta as suas necessidades e interesses das mesmas. A qualidade educativa torna-se mais significativa quando aplicada a um contexto que pressupõe o conhecimento das vivências das crianças, nomeadamente, no seu meio social/familiar, na comunidade e no meio envolvente (Ministério da Educação, 2007).

Deste modo, e com recurso a gráficos, apresento os dados recolhidos relativamente à faixa etária dos pais, às habilitações literárias e à situação profissional dos pais do grupo de crianças da sala Vermelha.

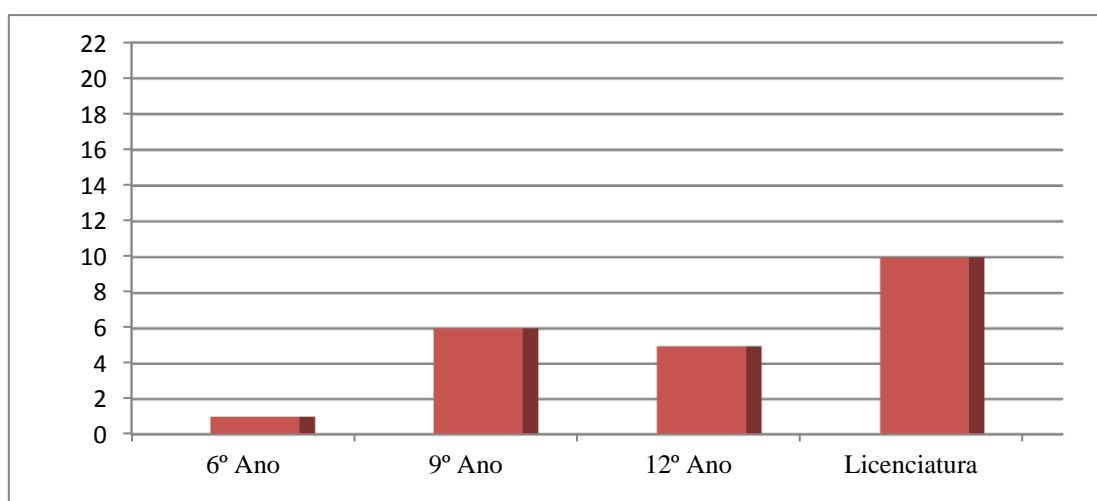
Quanto à faixa etária dos pais das crianças da sala Vermelha, a idade de quase metade dos pais situa-se entre os 35 e os 39 anos (fig.11). Entre os 30 e 34 anos de idade existem seis pais e quatro pais entre os 40 e 44 anos de idade.

Figura 11 - Gráfico que representa a faixa etária dos pais.



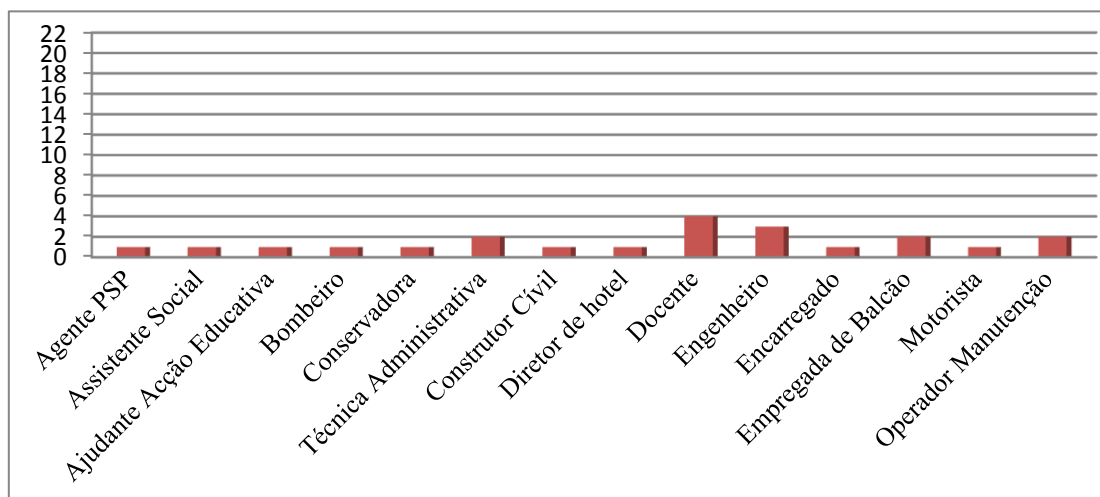
Analisando o gráfico a baixo representado (fig.12) verifica-se que, a maioria dos pais são detentores de uma licenciatura. Os restantes distribuem-se entre o 9º ano e o 12º ano de escolaridade. Só existe um pai com o 6º ano de escolaridade.

Figura 12 - Gráfico com as Habilitações Literárias dos Pais



Quanto à situação profissional dos pais podemos observar, no gráfico que se segue (fig.13), que não existem pais em situação de desemprego. Assim, existem 4 pais docentes da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Temos dois pais engenheiros, pai e mãe da mesma criança, dois administrativos, dois empregados de balcão e dois operadores de manutenção. Os restantes pais distribuem-se pelas várias profissões.

Figura 13 - Situação Profissional dos Pais



Após análise destes gráficos podemos concluir que estas crianças são oriundas de famílias de classe social e económica média alta. Não existem situações de carência, quer a nível económico, quer a nível cultural dos pais. Isto reflete-se nos conhecimentos que as crianças revelam e no interesse e cooperação dos pais em relação ao processo educativo dos seus filhos.

A observação do grupo, a análise e conhecimento do meio envolvente e do contexto familiar foi fundamental para que eu pudesse adequar a minha intervenção pedagógica tal como indicam as OCEPE (1997) ao evidenciarem que, “... observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informação sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (Ministério da Educação, 1997, p. 25).

3.2 - Metodologias adotadas pelas educadoras

As educadoras planificam as atividades mensalmente, que na sua maioria são realizadas em pequeno grupo e individualmente. Estas adotaram como metodologia da sua ação educativa, a aprendizagem ativa do modelo educativo *High/Scope*. Este modelo surgiu na década de 60, desenvolvido a partir de uma perspectiva desenvolvimentista para a Educação de Infância.

Esta aprendizagem ativa é definida como a aprendizagem em que a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, chega à compreensão do mundo (Piaget, 1983). Outro aspeto valorizado neste modelo é a organização do espaço, empenhando-se as educadoras em facultar experiências diversificadas e enriquecedoras através do mais variado leque de materiais pedagógicos, construídos ou não por elas, e das várias áreas que fazem parte do ambiente educativo da Sala Vermelha. Nesta metodologia, a criança é um ser ativo no seu próprio desenvolvimento e as educadoras estimulam as crianças deste grupo a agir de forma autónoma, aproveitando certos momentos da rotina diária: refeição, higiene e vestir e despir. Deste modo, é a ação da criança sobre os objetos e a sua interação com os adultos, que ela chega à compreensão do mundo.

Durante o meu estágio nesta sala observei algumas linhas deste modelo no contexto educativo das crianças em creche que se referem com a disposição dos espaços, das rotinas e dos materiais etiquetados e colocados ao nível das crianças. Quanto à aprendizagem, é visível a importância que se dá criança como construtora das suas aprendizagens e a forma ativa como participam nas brincadeiras e nas atividades livres.

Outros documentos orientadores na prática profissional destas educadoras são as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar que, embora direcionadas para crianças dos três aos seis anos, são adotadas para a valência de creche de forma a trabalhar as áreas de conteúdo, com as crianças desta sala de transição.

Capítulo 4 – Desenvolvimento da Prática Profissional

O meu estágio decorreu na valência de creche e teve uma duração de 100 horas. Nos primeiros três dias de estágio, estive como observadora participante na sala Vermelha, observando as atividades desenvolvidas, as rotinas da sala, a planificação e orientação das atividades, o que me permitiu conhecer os interesses do grupo de crianças e estreitar a minha relação com elas.

A minha intervenção foi realizada no horário da manhã, das 8h30m às 13h30m o que facilitava a minha prática, pois as crianças estavam mais predispostas para o diálogo e para as atividades. Como as educadoras fazem o horário *rollman*, tive oportunidade de, em cada semana, realizar a minha intervenção pedagógica com cada uma das educadoras cooperantes. No entanto, em dois dias do estágio alterei o turno, com o objetivo de conhecer a rotina diária do turno da tarde. Relativamente ao horário da tarde, este decorria entre as 13h30m até às 18h30m, sendo que muitas das crianças começam a sair por volta das 15h30m, não existindo muito tempo para a realização de atividades orientadas.

A minha prática educativa iniciou-se numa primeira fase com a observação do grupo de crianças da sala Vermelha. Assim, nos primeiros três dias de estágio recorri à observação participante, à análise dos trabalhos realizados pelas crianças, ao diálogo com as crianças, não só na sala durante as atividades, mas também durante as atividades livres e brincadeiras. Nestes três dias, e ao longo do estágio, registei as minhas observações, elaborei quadros de registos, análise documental e registos fotográficos dos momentos mais significativos. Esta observação participante foi fundamental na minha posterior intervenção educativa com estas crianças pois, foi através desta e dos registos, que pude conhece-los melhor, saber os seus interesses, as suas dificuldades para depois poder planificar as atividades e adotar as estratégias que mais se adequassem a este grupo.

Observei que o grupo gosta de atividades plásticas, nomeadamente carimbagem, pintura e colagem. Outra área que desperta o interesse destas crianças é a expressão musical. Tendo em conta a faixa etária pude concluir que ainda não têm a motricidade fina desenvolvida, daí apresentarem muitas dificuldades no manuseamento dos lápis de cor e da tesoura.

Estas são crianças autónomas, competência que é desenvolvida em todos os momentos da rotina diária (higiene, alimentação).

Nas atividades livres revelam preferência pela área dos jogos, pela casinha e pelas brincadeiras no pátio exterior, nomeadamente, pelo escorrega.

Quanto ao comportamento verifiquei que se tratava de um grupo que aceita e cumpre regras, muito afável com os adultos, contribuindo para que facilmente se adaptassem e aceitassem a minha presença, o que facilitou imenso a minha intervenção pedagógica nesta sala.

Para melhor conhecer o grupo a nível da linguagem, realizei uma avaliação da comunicação oral destas crianças (Apêndice A).

4.2 - As Atividades de Rotina

Não poderia abordar o desenvolvimento da minha prática profissional, sem falar na minha intervenção nas atividades de rotina (higiene, alimentação e vestir) como aprendizagem e transmissão de afetos.

Como já foi referido, a rotina diária reveste-se de grande importância pela segurança e estabilidade que transmite à criança, ainda mais nesta faixa etária. Assim sendo, a presença e a atitude do adulto nas atividades de rotina da criança, propiciam o seu desenvolvimento a nível da autonomia e segurança pelo reforço que recebe do adulto, na realização de tarefas que ainda não domina. É também nas atividades de rotina que a criança mais solicita o apoio do adulto, partindo do pressuposto que as necessidades básicas destas crianças passam por necessidades fisiológicas.

Os momentos de higiene repetem-se várias vezes ao longo do dia, como podemos ver na rotina diária deste grupo, e esses momentos são sempre acompanhados pelo adulto, mesmo quando estão na sala, embora “A tendência geral é a criança pedir para ir à casa de banho, mesmo que não precise de ajuda” (Gesell, 2000,p.174).

A presença do adulto é necessária, tendo em conta a idade das crianças, e a sua presença reveste-se de carácter educativo porque, somos nós educadoras, que os incentivamos a serem autónomos nas tarefas de higiene, como também os orientamos na forma correta de realizar essas mesmas tarefas.

Em cada ida à casa de banho com o grupo, para a higiene que antecede e se segue às refeições, a educadora pergunta às crianças se querem fazer *chichi* ou *cóco* embora “Nesta idade, há muito poucos “descuidos” durante o dia. A maior parte das crianças vão sozinhas à casa de banho, dependendo da maior ou menos facilidade de tirarem a roupa e utilizarem sozinhas o receptáculo da casa de banho” (Gesell, 2000, p.174).

De salientar, que este tipo de incentivo, para que a criança realize as tarefas de higiene sozinha, raramente acontece no seio familiar o que vem reforçar a nosso papel como impulsionadores da autonomia da criança, cabendo ao educador perceber o que cada criança sente em determinada situação e valorizá-la pelas pequenas conquistas que consegue realizar. Como afirma Portugal (2009), “Na infância lançam-se as bases do desenvolvimento nos seus diversos aspectos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, comunicacionais, etc. sendo a autonomia o sinal de desenvolvimento que se vai construindo em todos os instantes...” (p.7).

Esta aprendizagem e aquisição de uma maior autonomia por parte da criança, também se estendem às tarefas de vestir-se, despir-se, comer sozinha à mesa e a preparação para o sono.

A hora das refeições é outro momento da rotina diária que pressupõe alguma complexidade e que a atitude do educador é determinante para que a criança desenvolva a sua motricidade e se torne progressivamente autónoma. Cabe ao educador incentivar a criança a comer sozinha, a gostar de certos alimentos, saber estar à mesa e adquirir outras regras da alimentação. Durante o meu estágio, o momento das refeições não eram muito agradáveis porque eram impostas regras muito rígidas sendo pouco respeitada a vontade da criança e o seu apetite.

Segundo Gesell (2000), nesta faixa etária, “Podemos formar uma ideia das suas preferências e rejeições, graduando-as desta maneira: alimentos de que a criança gosta tanto que os come pela mão dela; alimento de que ela gosta suficientemente para consentir em tomá-los pela mão de outrem; alimentos que ela recusa duma forma absoluta.” (p.173). As refeições mais agradáveis eram os lanches, da manhã e da tarde, “Bolachas e frutas secas, acompanhadas de sumos de frutas, são provavelmente a melhor coisa a dar à criança, quer do ponto de vista da facilidade, quer por serem alimentos mais aconselháveis” (p.173). Nos lanches, as crianças comiam a fruta e a bolacha, porém algumas crianças não podiam repetir, pois como eram crianças que

revelavam pouco apetite no almoço, esta era uma forma de evitar que diminuísse o seu apetite.

A propósito Gesell (2000), diz que “É nesta idade que se regista uma exigência maior de pequenas refeições durante os intervalos das refeições principais, as quais vão muitas vezes interferir com o apetite às refeições. Algumas crianças, poucas, comem muito mal à hora das refeições, mas comem bem nos intervalos delas” (p.173).

Para evitar a falta de apetite na hora das refeições principais, as crianças são sensibilizadas para evitarem o consumo de guloseimas no seu quotidiano, “Se as guloseimas só lhe forem apresentadas em ocasiões especiais e com pouca frequência, a criança considera-las como um mimo e não as exigirá constantemente” (Gesell, 2000, p.173).

Outra rotina é o momento de preparação para o sono. As crianças são incentivadas a despirem o excesso de roupa que possa interferir com o seu conforto durante o sono. Geralmente todas tiram os sapatos e as peças de roupa que pedimos embora algumas precisem da ajuda do adulto. Por esta altura, “A criança de 2 anos e meio continua a ser mais hábil a despir-se do que a vestir-se. (...) Nem sempre nisso ela é muito eficiente e o seu trabalho necessita quase sempre de correcção” (Gesell, 2000,p.176). Daí que a criança necessite mais do apoio do adulto após o repouso, para voltar a vestir-se e calçar-se.

Metade das crianças deste grupo ainda necessita de fralda durante o sono. Neste sentido, Gesell (2000) diz que

É difícil generalizar no que respeita a urinare ou não durante a sesta, porque as diferenças individuais são muito acentuadas (...) A duração da sesta pode ter alguma coisa a ver com essas recaídas, dado que ela se prolonga nesta altura por duas, três ou mesmo quatro horas (p.175).

No entanto, a criança é incentivada a deixar a fralda aos poucos, tanto ao longo do dia e depois durante o sono, e citando Gesell (2000),

A preocupação da criança com os seus “descuidos” depende sobretudo do tratamento cultural da questão e a estimulação, da parte dos adultos, dum sentimento de vergonha pode, pelo contrário, determinar na criança uma reação de orgulho na sua “cama suja (p.175).

Este período do repouso é fundamental para que as crianças recarreguem as suas energias físicas e emocionais para a parte do dia que se segue e que consiste num momento da rotina diária, que o educador, de uma forma individual, executa uma

tarefa de cuidados básicos mas potenciadores de afetividade e cumplicidade com a criança.

Na hora de adormecer, para as crianças mais irrequietas, a proximidade do adulto, a mão que o afaga, dá-lhe a segurança e serenidade que lhe é transmitida pela figura maternal.

Por todos estes momentos da rotina diária, que aqui referi e que, durante o estágio tive oportunidade de acompanhar, posso concluir que a atitude do educador nesses momentos é determinante para o desenvolvimento da criança a nível social, da afetividade e da autonomia nas suas rotinas de necessidades básicas. Nesta ótica, Portugal (2011) apela para “Educadores sensíveis e calorosos, estimulantes e promotores de autonomia, com formação específica sobre o desenvolvimento e características da criança pequena, que compreendam a importância das relações precoces...” (p.49).

4.3 - As Atividades Livres

As atividades livres são aquelas que permitem às crianças estarem em contacto com as outras crianças, com os diferentes espaços e materiais que existem na sala de uma forma autónoma e livre. Nos dizeres de Portugal (2009) no “...brincar/atividade livre as crianças estão totalmente implicadas na sua actividade, actuando ao seu próprio nível de desenvolvimento e de desafio, em controlo (Portugal, 2009, p.18).

As atividades livres são o tipo de atividades mais solicitadas pelas crianças. Quando lhes sugerimos que escolham uma área para brincar, prontificam-se em fazer a sua escolha e nunca acontece haver uma criança que não faça a sua opção, dado que “...sendo uma actividade escolhida livremente, responde às necessidades e interesses da criança e está associada a prazer” (Portugal, 2009, p.18).

O espaço da sala dividido em diversas áreas dá espaço à criança para fazer opções conforme os seus interesses. Zabalza (2001) refere-se ao exposto clarificando que “A função do espaço é dar opção à iniciativa da criança. A função do educador é a de providenciar um clima de segurança e reconhecimento que estimule as crianças e lhes combata a inibição” (p.127). A escolha das áreas, por este grupo, incide, essencialmente, na área da casinha, jogos de mesa e área da garagem. Esta última é sempre opção das crianças do sexo masculino.

O facto de a criança poder escolher a área onde pode brincar livremente desenvolve não só a autonomia, mas também a responsabilidade, já que elas têm regras de utilização dos materiais de cada área, a sua correta utilização como a de arrumar nos devidos lugares quando acabam de brincar. Neste sentido, “A possibilidade de fazer escolhas e de utilizar o material de diferentes maneiras, que incluem formas imprevistas e criativas, supõe uma responsabilização pelo que é partilhado por todos” (Ministério da Educação, 1997, p.38).

Foram também durante estas atividades que se proporcionaram oportunidades de interagir com as crianças, de uma forma individual, participando nas suas brincadeiras, o que permitiu cativá-las, ganhar a sua confiança e conhecer melhor cada uma delas, já que “...a observação das crianças durante o brincar permite inferir porque é que o brincar pode ser um meio de aprendizagem extremamente poderoso” (Portugal, 2009, p.18). Estes momentos foram mais propícios em três áreas: a da Casinha, a dos Jogos e a da Biblioteca.

A área da Casinha incentiva ao jogo do *faz-de-conta*, onde as crianças representam papéis à sua escolha, imitando vivências do seu quotidiano. Para Gesell (2000), a criança “Ao ver a boneca, lembra-se de pô-la no colo, como a avó lhe faz a ela, ou de aconchega-la na cama, como viu fazer a outra criança” (p.177). A minha presença na área da Casinha foi propícia, pois pude com elas, representar também um papel.

A área dos Jogos de mesa, tive oportunidade de me sentar ao lado de uma criança e participando no jogo, incentivava a criança ao diálogo sobre esse jogo, ora jogando, ora questionado sobre o que esta fazia. Esta área é rica em aprendizagens que o adulto pode utilizar para, de uma forma individual, ajudar a criança a desenvolver capacidades do raciocínio lógico-matemático: construção de puzzles, estabelecer relações de comparação, reforçar os conhecimentos dos números e das cores, etc.

A área da Biblioteca foi outra oportunidade de acompanhar a criança na leitura de uma história que ela própria escolhia. A companhia do adulto nesta área, é muito solicitada e apreciada pelas crianças e, muitas vezes, ao me sentar no tapete, ao lado de uma criança que folheava um livro, esta entusiasmada pedia-me que lesse a história e logo a seguir outras vinham juntar-se a nós.

As atividades livres no exterior, como forma de descontração para as crianças, dava-lhes oportunidade de optar pelo escorrega e pela casinha, outras aproveitavam

este espaço, com uma grande área livre, para correrem e fazerem outros jogos em pequenos grupos. Muitas vezes, as crianças solicitavam a minha participação nas suas brincadeiras ou simplesmente que me sentasse no chão a ouvi-las.

Apesar de, como indica a sua denominação, estas atividades não serem orientadas pelas educadoras, nas atividades livres estas devem participar nas brincadeiras das crianças como forma de estreitar a relação com elas e, ainda, contribuir para uma exploração mais rica de cada área e brincadeira. Uma vez que, “...quando as crianças brincam elas resolvem problemas, fazem descobertas, expressam-se de várias formas, utilizam informações e conhecimentos em contexto significativo” (Portugal, 2009, p.18). Estas situações podem ser aproveitadas pelo educador para obter um melhor e maior conhecimento das crianças em diferentes momentos e atitudes.

4.4 - As Atividades Orientadas

Tal como indica a denominação, as atividades orientadas diferem das atividades livres ou de rotina porque ao contrário das últimas, as atividades orientadas têm como resultado final o desenvolvimento de competências e o alargamento dos conhecimentos das crianças, existe aqui uma intencionalidade educativa mais orientada. Por essa razão exigem a orientação do educador.

As atividades orientadas desenvolvidas durante o estágio com as crianças da sala Vermelha são as atividades que constam nas planificações, em anexo, e subordinaram-se ao tema da alimentação. Escolhi este tema por fazer parte do plano mensal de atividades para os meses de outubro e novembro, ou seja, era um tema que as educadoras pretendiam desenvolver. Quando escolhi este tema era meu objetivo fazer um projeto sobre alimentação saudável com este grupo e com a cooperação dos pais. No entanto, abandonei este projeto porque a educadora foi de opinião que a exploração deste tema já estava a ser muito extenso e monótono para crianças desta faixa etária.

Deste modo, as atividades orientadas que planifiquei para este grupo de crianças subordinaram-se aos temas da Alimentação, o Pão-por-Deus, o dia de São Martinho, a Semana do Pijama e o Natal. Partindo da exploração destes temas e, de modo que fossem atividades estimulantes para as crianças, tive em conta o tipo de

atividades que mais gostam de fazer (expressão plástica e ouvir histórias), com o objetivo de desenvolver competências em todas as áreas de conteúdo, com mais incidência na área da expressão e comunicação e, mais concretamente, na linguagem oral. Esta minha opção por estratégias que desenvolvessem a linguagem oral, partiu da minha observação do grupo, e como tal, achei pertinente proporcionar-lhes atividades que desenvolvessem a linguagem, aperfeiçoando a articulação das palavras, ampliando o seu vocabulário e proporcionando situações através das quais a criança se sentisse motivada para expressar-se verbalmente.

Nas planificações propus-me a realizar atividades coletivamente, no sentido que todas as crianças pudessem realizá-las, já que, as crianças com esta idade precisam muito do apoio do adulto logo, quando realizamos atividades na mesa, orientamos duas a duas e as outras acompanham o que os colegas estão a fazer ou brincam livremente nas áreas. As atividades de expressão plástica realizadas em grande grupo ou pequeno grupo permitem a interação entre as crianças, “... diversificar as situações, pois implicam uma resolução conjunta de problemas ou um planeamento feito em comum em que se acordam formas de colaboração” (Ministério da Educação, 1997, p.62).

Desta feita, a minha intervenção educativa na sala Vermelha iniciou-se com um jogo de apresentação que consistia em “Dizer o seu nome e o que mais gosta de fazer na escola”, tendo como objetivo principal conhecer as crianças, seus interesses e particularidades, assim como me dar a conhecer, criando com as mesmas, uma ligação mais próxima, fundamental para o desenvolvimento de atividades educativas.

Este jogo foi realizado no tapete com uma bola e, cada criança que tivesse a bola na mão apresentava-se, respondendo às duas perguntas, e passava a bola a outra criança à sua escolha, e assim sucessivamente, mas, inerente a este jogo, estava o desenvolvimento de outras competências: Ser capaz de esperar pela sua vez de falar; Ter capacidade de estar quieto; Estar atento; Participar ativamente no jogo.

Os jogos de apresentação podem ser utilizados pelo educador, no início do ano letivo, como forma de integração do grupo, de diversão e descontração, promovendo a interação do grupo, proporcionando um relacionamento melhor, contribuindo assim para um ambiente mais propício para a aprendizagem.

Como já atrás referi, iniciei a minha intervenção pedagógica com a exploração do tema “**A Alimentação**” (Apêndice B). Sabendo que este grupo gosta muito de

ouvir histórias, apresentei-lhes uma história “João Pedro vai ao médico” em desenho animado que abordava a importância de uma alimentação saudável, mais concretamente, o conceito de “almoço colorido”, expressão utilizada na história para realçar a importância dos legumes na alimentação.

Associada a esta história “João Pedro e o médico”, as crianças aprenderam uma nova canção, que faz parte desta história e que já tinham ouvido o personagem da história cantar. A escolha desta canção deveu-se ao facto de a letra da canção ser de fácil memorização e muito elucidativa sobre a importância dos legumes, reafirmando a ideia que “Trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical como da linguagem, que passa por compreender o que se diz...” (Ministério da educação, 1997, p. 64). Para uma melhor memorização da canção construí um pictograma (fig. 14) com a letra da canção e percebi o quanto esta forma de aprenderem uma canção é eficaz, devendo-se à associação que a criança faz entre imagem e palavra.

Figura 14 - As crianças aprendem a canção "João Pedro e o Médico"



Para complementar continuar a abordar o tema “A Alimentação”, e a fim de motivá-los para uma atividade expressão plástica, escolhi uma história para lhes contar, “Ruca não quer comer”, conta a história de uma criança que não gostava de comer sopa, como forma de enfatizar a distinção entre os alimentos saudáveis e não saudáveis.

No seguimento desta atividade fizemos, no tapete, a exploração de imagens que representavam alimentos, em que as crianças deviam distinguir alimentos saudáveis de alimentos não saudáveis. De salientar que algumas crianças identificaram

alguns alimentos não saudáveis como alimentos saudáveis pelo facto de serem alimentos de que gostam.

A partir das imagens exploradas no tapete, construíram coletivamente um cartaz (fig. 15) representando e distinguindo os alimentos saudáveis e alimentos não saudáveis.

Figura 15 - Elaboração do cartaz da Alimentação Saudável



O grupo, em geral, revelou dificuldades em colocar as imagens na coluna correta, no entanto, apesar dessas dificuldades esta atividade permitiu que desenvolvessem competências como: a capacidade de observar, a curiosidade de saber e a atitude crítica (Ministério da Educação, 1997, p. 85).

De forma a recordar a alimentação saudável, foi proposto ao grupo que pintassem um desenho que ilustrava o Ruca com uma cesta de legumes, todavia e para tal, voltei a recontar a história o “Ruca não quer comer”. Era esperado que as crianças desenvolvessem o gosto estético e associassem cada legume à respetiva cor, no entanto revelaram dificuldade, tanto na identificação das cores, como na motricidade fina, pois não conseguiram pintar de forma uniforme e dentro dos limites do desenho.

Para introduzir o conceito de Roda dos Alimentos e apesar de a dramatização não ser uma atividade com a qual este grupo esteja familiarizado, fiz questão que esta fosse uma prática mais frequente no quotidiano destas crianças. A meu ver esta é, mais uma forma que permite à criança dar voz à sua imaginação e por conseguinte ao desenvolvimento da comunicação oral. Assim, e para dar curso a este tipo de atividade, utilizei um fantoche de luva, o Tiago, e um fantoche de vara, a menina Roda dos Alimentos. O Tiago, depois de se ter apresentado ao grupo e desenvolvido um

breve diálogo com o mesmo, sobre o que estava a li a fazer, iniciou o conto da história da “Menina Roda dos Alimentos” que conta a história de como se formaram os grupos que compõem a Roda dos Alimentos.

As crianças assistiram entusiasmadas à dramatização realizada por mim, embora na exploração da história, no tapete, tivessem revelado que não percebiam a lógica dos grupos que formam a Roda dos Alimentos. O ponto mais alto, a nível da implicação destas crianças, foi quando lhes dei a oportunidade de manusearem o fantoche de luva (fig. 16). Revelaram múltiplas sensações desde o receio à surpresa, passando pelo deslumbramento.

A propósito da dramatização com fantoches Zabalza (2001) considera que esta “...estabelece um “contexto multidimensional” para atividade da criança; esta tem que a pensar, falar, recriar emoções, construir objectos, manipulá-los, estruturar seqüências, etc.; há muitas aprendizagens implicadas nesta atividade;” (p.215).

Figura 16 - Dramatização e exploração dos fantoches de luva.



As OCEPE corroboram desta ideia ao defenderem a utilização dos fantoches no domínio da expressão dramática porque “...facilitam a expressão e a comunicação através de “um outro”, servindo também de suporte para a criação de pequenos diálogos, histórias, etc” (Ministério da Educação, 1997, p.60).

Depois de terminar a dramatização, trouxe até ao tapete os fantoches e iniciei um diálogo com as crianças através do fantoche como forma de explorar a história e como afirma Zabalza (2001), “...os fantoches fazem perguntas, solicitam a participação, respondem às perguntas que lhe fazem (...) cria-se um intercâmbio de solicitações e expectativas” (p.216). No entanto, o momento mais alto desta atividade

foi quando lhes dei a oportunidade de manipularem os fantoches. Pelo facto de nunca terem tido contacto com este tipo de material, as reações no grupo foram diversas. Assim, algumas crianças observavam o fantoche sem o manipular, outras manipularam-no e exploram-no com interesse e outros deram-lhe vida, através da linguagem, comunicando com o colega. Pude concluir que contar uma história com recurso aos fantoches é uma forte motivação para uma posterior exploração dos fantoches. Se continuasse com este grupo utilizaria com maior frequência os fantoches, de forma que as crianças se expressassem e comunicassem com os colegas, recontassem histórias, sabendo que seria um método para que algumas crianças ultrapassassem dificuldades de expressão-comunicação e de socialização.

Ainda, na linha da alimentação foi proposto a confeção de um bolo. A ideia desta atividade surgiu do diálogo sobre os alimentos saudáveis e alimentos não saudáveis. Após a exploração dos ingredientes do bolo de iogurte (identificar, provar, tocar e cheirar), confecionei o bolo com a participação do grupo (fig.17).

Figura 17 – Confeção do bolo com a ajuda das crianças.



Durante a confeção do mesmo fui explicando às crianças as quantidades de cada ingrediente, sobre os que não devem ser consumidos em excesso, como o açúcar e o óleo. Nesse dia, à tarde, as crianças provaram o bolo que ajudaram a confeccionar, no lanche.

No seguimento da dramatização da história da menina Roda dos Alimentos, e aproveitando a Roda dos Alimentos em cartolina, elaborada pelas educadoras, voltamos a explorar os ingredientes do bolo mas desta vez para inseri-los no respetivo grupo da Roda dos Alimentos.

Como o grupo já tinha feito uma sopa com a educadora, dentro do tema da alimentação, decidi propor ao grupo que fizéssemos uma salada. A ideia foi recebida com entusiasmo. Mais uma vez a motivação para esta atividade foi feita no tapete com a exploração de alguns vegetais: beterraba, alface, pepino, tomate e cenoura. Este momento proporcionou a exploração de cada um destes legumes por todas as crianças, identificando-os e descrevendo cada um deles. A confeção da salada, em grande grupo, foi uma oportunidade para relembrar as regras da boa alimentação, como por exemplo, lavar os legumes e frutos antes de os comer e a importância dos alimentos crus para uma alimentação saudável.

Depois de fazermos a salada, que fez parte do almoço deste grupo de crianças, os legumes utilizados serviram para abordar o grupo dos legumes na Roda dos Alimentos. Para concluir o tema da alimentação escolhi uma atividade que consistiu em formar a Roda dos Alimentos, em três dimensões (fig. 18).

Figura 18 - Construção da Roda dos Alimentos em 3D.



Esta foi a atividade em que observei um grande nível de implicação de todas as crianças e a participação de algumas crianças que não participavam ativamente em outras atividades. Foi realizada de forma individual e quando apresentavam dificuldades em colocar o alimento no grupo correto o resto do grupo ajudava. O facto de algumas crianças não saberem onde colocar corretamente o alimento não os desanimava em participar.

O **Jogo das cadeiras** foi uma forma de verificar como este grupo se comportava perante um jogo competitivo e com regras e segundo as OCEPE, "...os jogos de movimento com regras progressivamente mais complexas, são ocasiões de

controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e alargamento da linguagem. Todas estas situações permitem que a criança aprenda a utilizar melhor o seu corpo e vá progressivamente interiorizando a sua imagem" (Ministério da Educação, 1997,p.59)

Após a realização do jogo, pude concluir que ainda têm dificuldade em perceber e cumprir as regras do jogo. Em relação à competição só foi possível observar em algumas crianças do sexo masculino. É indiscutível a importância do jogo no desenvolvimento de competências de crianças em ambiente educativo mas é necessário ter em conta as idades, motivações e interesses do grupo na escolha do jogo.

Por altura do **Pão-por-Deus** e por sugestão das educadoras cooperantes, as atividades planificadas foram subordinadas a este tema (Apêndice D). A semana começou com a dramatização da história do Pão-por-Deus, pelas alunas estagiárias nesta instituição e, por sugestão da diretora.

A partir desta dramatização para toda a comunidade educativa, fiz a exploração da história do Pão-por-Deus, através do diálogo, no tapete, assim como os frutos que serviram de personagens da história: banana, figo, romã, laranja, noz e castanha. As crianças tiveram oportunidade de conhecerem estes frutos através dos quatro sentidos, ou seja, viram, tocaram, cheiraram e provaram. Foi uma atividade através da qual foram exploradas a cores, texturas, tamanho e número.

Figura 19 - Carimbagem dos frutos do Pão-por-Deus



Com estes frutos as crianças realizaram carimbagem (fig.19), atividade realizada individualmente em que cada criança escolheu os frutos para o seu trabalho de carimbagem.

Realizaram a atividade com entusiasmo, pois é o tipo de atividade que mais gostam de fazer e foi uma oportunidade para voltar a explorar as cores de forma individual, conforme iam realizando a tarefa de carimbagem.

Para concluir o tema do Pão-por-Deus, voltei a optar por uma dramatização, desta vez com a participação das crianças.

Na opinião da educadora, esta era uma atividade mais direcionada para crianças mais velhas. Levar a avante a realização desta atividade foi um desafio e, embora a dramatização tivesse sido limitada pelas dificuldades na linguagem oral deste grupo, representaram com entusiasmo o papel da personagem que cada um escolheu e expressaram-se verbalmente e corporalmente de acordo com o enredo da história, "... a dramatização de histórias conhecidas ou inventadas que constituem ocasiões de desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não-verbal" (Ministério da Educação,1997, p.60).

Antes da dramatização, contei a história no tapete, apresentei os frutos ilustrados fazendo a exploração das características de cada um. A dramatização tinha como personagem principal a Carochinha, papel representado por mim, que procurava um marido que fosse um fruto do Pão-por-Deus.

Figura 20 - Dramatização do Pão-por-Deus realizada pelas crianças



As crianças, com o fruto ao pescoço, iam se apresentando dizendo as suas características e assim sucessivamente. Ao fim desta dramatização, algumas crianças

mostraram o seu desagrado por não terem participado e então, a dramatização foi repetida, sem a minha participação, possibilitando a todos participarem (fig. 20). De uma forma democrática, foi dada a oportunidade a cada criança escolher o fruto que queriam representar o que proporcionou um maior empenho e satisfação na representação do papel atribuído.

Pelo facto de ser uma dramatização improvisada, as crianças surpreenderam-me com o seu desempenho e sua expressividade (oral e corporal), e como afirma Zabalza (2001), “Fazer uma personagem, como contar um conto, permite-nos desenvolver, com as crianças, um grande exercício de observação, de aquisição de novas destrezas, de vocalização, de compreensão linguística, de descentramento.” (p.212).

Na semana que se comemorava o **São Martinho**, nós, as estagiárias decidimos dramatizar a lenda deste santo, para toda a comunidade educativa. No entanto, cada uma de nós planificou atividades sobre este tema para desenvolver com as crianças de cada sala, de forma a interiorizarem os valores de partilha e solidariedade.

Para explorar este tema, optei por uma história em *powerpoint*, (Apêndice L) sabendo que este grupo gosta de história e que a história contada com recurso ao suporte multimédia é muito apelativo para as crianças desta faixa etária. Esta história conta a lenda de São Martinho enfatizando valores como a partilha e a amizade.

As crianças gostaram muito da história que terminava com uma canção alegre, no entanto, a exploração da mesma no tapete, não correu muito bem e segundo a opinião da educadora eu deveria ter recorrido à imagem, mostrando de novo alguns diapositivos, já que nesta idade precisam muito da imagem para fazerem associações ou relembrem o que ouviram.

Esta data é comemorada com a realização de um magusto, e o magusto faz-se assando castanhas. Como na lenda de São Martinho, o mendigo estava debaixo de um castanheiro e para agradecer a bondade de São Martinho, assou castanhas para matarem a fome, achei pertinente que as crianças elaborassem um castanheiro, utilizando os elementos reais que formam esta árvore de fruto (fig. 21). Esta atividade de expressão plástica foi precedida pela exploração de cada elemento do castanheiro (castanhas, folhas, ouriços, cascas de tronco) como forma de motivá-los.

Figura 21 - Construção do Castanheiro



Esta exploração foi realizada no tapete em que todas as crianças tiveram oportunidade de ver e tocar nas folhas, nas castanhas, nos ouriços e nas cascas de tronco, tendo sido um momento propício para abordar as texturas, as cores, as formas e os tamanhos. Todo o grupo participou na elaboração do castanheiro mas de dois a dois de forma a poder orientá-los e ajudá-los no manuseamento da cola.

A comemoração do dia de São Martinho culminou com a dramatização da lenda de São Martinho (ver Apêndice K), pelas estagiárias, seguido pelo magusto realizado no espaço exterior da instituição e com a presença dos pais.

O infantário Rainha Santa Isabel associou-se à iniciativa desenvolvida a nível nacional do **Dia Nacional do Pijama**. O Dia Nacional do Pijama realiza-se a 20 de novembro de cada ano e tem como grande causa “Uma criança tem direito a crescer numa família”, em que as crianças vêm vestidas de pijama para a escola e passam o dia a realizar várias atividades.

O Dia Nacional do Pijama é uma iniciativa e marca registada da “Mundos de Vida” e consultando o respetivo *site* na internet, esta iniciativa é direcionada para crianças até aos 6 anos. Pretende sensibilizar toda a sociedade para os direitos que a Convenção Internacional dos Direitos da Criança contempla “uma criança deve viver num ambiente familiar, num clima de felicidade, amor e compreensão, para que seja possível realizar, na sua plenitude, todos os direitos”.

Uma das atividades para este dia consistiu em pedir aos pais que decorassem um coração em cartolina, expressando o amor entre estes e o seu filho. Cada criança trouxe o seu coração, onde não faltou imaginação e criatividade por parte dos pais e

exibiram-no para toda a comunidade (fig. 22). Sendo a escola dos abraços todas as crianças foram incentivadas a distribuir abraços.

Figura 22 - Dia Nacional do Pijama.



Como este tema abordava o amor e a família, decidi planificar uma atividade (Apêndice G) de acordo com o interesse destas crianças: contar uma história “Um presente especial” e complementar com uma atividade de expressão plástica, que pressupões elaborar uma flor com massas alimentícias para oferecerem à mãe.

Figura 23 - Construção de uma flor com massas alimentícias.



As crianças gostaram da história e compreenderam a mensagem transmitida e cada criança fez a sua flor tendo no Dia Nacional do Pijama oferecido à respetiva mãe. Esta tarefa realizada individualmente deu oportunidade a cada criança de decidir o resultado do seu trabalho que segundo as OCEPE, “Tornam-se situações educativas quando implicam um forte envolvimento da criança que se traduz pelo prazer e desejo

de explorar e de realizar um trabalho que considera acabado” (Ministério da Educação,1997, p.61).

Na última semana do meu estágio, as atividades desenvolvidas (Apêndice H) tinham como objetivo, a motivação para o **Natal**, por sugestão das educadoras cooperantes.

Mais uma vez, introduzi este tema com uma história em *powerpoint*, “Nasceu o Menino Jesus” (Apêndice N), que fala do nascimento de Jesus e da importância que teve a estrela que guiou os pastores e os Reis Magos até Belém. Durante este estágio apercebi-me que não é possível fazer a exploração de uma história sem recurso à imagem e após o visionamento da história fiz a exploração da mesma mostrando imagens em papel de alguns diapositivos.

Esta história de Natal foi complementada por uma canção sobre a estrela que anunciava a chegada do Natal. Mais uma vez recorri à realização de um pictograma com a letra da canção e o ritmo as crianças já conheciam de outra canção. Por essa razão aprenderam facilmente a canção. Como a história e a canção falava numa estrela, propus que cada um fizesse uma estrela, em cartolina e adornada com purpurinas douradas, associando à estrela da canção e da história. Depois de cada criança fazer a sua estrela, fizeram uma estrela gigante pintada de azul com as mãos das crianças, onde cada uma colocou a sua estrela e a frase que os pais escreveram, expressando os seus desejos para o Natal.

O resultado desta atividade, a estrela gigante, foi afixado no *placard* do corredor como uma das decorações da sala Vermelha para o Natal.

Na descrição do desenvolvimento das atividades orientadas não poderia deixar de referir outro tipo de atividade, que não consta das planificações mas que era a atividade que tinha sempre na manga quando ficava algum tempo livre entre a rotina e uma atividade planificada. Refiro-me ao jogo de cartas ilustradas e cujo objetivo era desenvolver a linguagem, ou seja, estimular o diálogo. Este jogo era desenvolvido no tapete, em que cada criança tirava uma carta do baralho, sem ver a imagem, e cada uma descrevia a imagem da sua carta (Apêndices P e Q). Era um jogo de que gostavam muito pois impulsionava a curiosidade em saber que imagem estaria na carta escolhida e também saber que imagens tinham os outros colegas. Cada criança fazia a descrição da imagem da sua carta, mostrando aos colegas para que estes também pudessem ajudar na descrição dessa imagem. Depois de todos descreverem a sua carta,

juntava as cartas todas e a partir das imagens, fazíamos uma sequência e construíamos, em conjunto, uma história.

Este tipo de atividade permite que a criança desenvolva diversas competências, “Recontar a história oralmente ou através de uma série de desenhos, seriar imagens, tendo como suporte uma pequena história, relaciona-se com a construção da noção do tempo e também com a linguagem” (Ministério da Educação, 1997, p.77).

4.5 - Avaliação geral do grupo

A avaliação do grupo de crianças possibilita ao educador “estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança” (Ministério da Educação, 1997, p. 27) ou seja, é através da avaliação que o educador averigua as dificuldades do grupo, procedendo à elaboração de uma nova planificação, com o propósito de colmatar as dificuldades que cada criança revela, adequando desta forma o processo educativo às dificuldades individuais e do grupo.

A avaliação deste grupo de crianças foi efetuada tendo por base as competências traçadas pelas OCEPE e Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar. Esta avaliação consistiu num processo que implicou uma constante interligação entre vários instrumentos: os registos das crianças, o registo fotográfico e a observação diária e participante, como forma de verificar se as crianças estavam a alcançar as competências que foram estipuladas na planificação das atividades. Segundo as OCEPE o educador “deve procurar uma construção articulada do saber em que as áreas devem ser abordadas de forma globalizante e integrada” (Ministério da Educação, 2010, p. 3).

Para avaliar o processo educativo, nomeadamente os conteúdos trabalhados e as competências adquiridas, definiu-se por uma recolha sistemática de informações, em que a avaliação implica uma tomada de consciência da ação, sendo esta baseada num processo contínuo de análise que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, tendo em conta a sua evolução. (Circular nº17/DEPEB/2007). Esta recolha de informação foi registada em grelha, de forma individual, conforme o modelo apresentado (fig. 24), e posteriormente convertida numa tabela de avaliação geral do grupo, expressa em percentagem (Apêndices R,S e T).

Figura 24 - Modelo da tabela utilizada para a avaliação do grupo

Área da Formação Pessoal e Social

Competências	A1		A2		A3		A4	
	Domina	Manifesta dificuldades	Domina	Manifesta dificuldades	Domina	Manifesta dificuldades	Domina	Manifesta dificuldades
Relaciona-se bem com os colegas e adultos								
Escuta e espera pela sua vez para intervir num diálogo								
Identifica o seu grupo e conhece o nome de algumas crianças								
Partilha com os amigos								
Conhece o nome da educadora e o nome dos outros adultos da escola								
Utiliza as normas sociais: cumprimentar, despedir-se e agradecer								
Joga com as outras crianças partilhando jogos e objetos								
Controla os esfíncteres								
É autónomo na sua higiene pessoal								

No entanto, a avaliação das crianças também foi realizada ao longo da toda a intervenção educativa, durante as atividades livres e atividades de rotina, já que “Qualquer momento de interação, qualquer tarefa realizada pode permitir ao educador a recolha de informação sobre a criança e o grupo” (Circular n.º 4, 2011, p.

6). Este é o caso da avaliação das competências na *área de formação pessoal e social*, pois é uma área que “integra todas as outras áreas, pois tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo” (Ministério da Educação, 1997,p.49).

Nas atitudes avaliadas nesta área, e tendo em conta a faixa etária, o grupo revelou capacidade de interagir com as outras crianças e com os adultos, de uma forma espontânea e afetiva, exprimir os seus interesses e necessidades, organizar e gerir os materiais colocados à sua disposição, autonomia nas tarefas de higiene e alimentação. Este grupo revelou conhecer as regras básicas da sala, assim como, as rotinas diárias no entanto nos momentos de diálogo, em grande grupo, no tapete, algumas crianças revelaram alguma dificuldade em respeitar as regras de comunicação, nomeadamente esperar pela sua vez para intervir no diálogo. Em relação à partilha dos brinquedos, algumas crianças do grupo demonstraram dificuldades, provocando conflitos que por vezes resultavam em alguma agressividade oral e física. No entanto, facilmente geriam esses conflitos com a intervenção do adulto.

Na *área de expressão e comunicação*, que “ engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (ME, 1997,p.56), as crianças revelaram um bom desempenho nos vários domínios que compõem esta área de conteúdo. Assim no *domínio da expressão motora*, o grupo demonstrava interesse e vontade de participar nas aulas de Educação Física, e um bom nível da motricidade grossa. De salientar que, até a criança que possui algumas dificuldades a nível da motricidade, participava e esforçava-se em todas as atividades propostas pelo professor de Educação Física. Nas atividades do recreio, todas as crianças optavam por brincadeiras que implicavam correr, saltar, rebolar, notando-se que sentiam uma grande liberdade de movimentos, a que estavam limitados na sala.

No *domínio da expressão dramática*, todo o grupo revelava uma grande propensão para os jogos de “faz-de-conta”, tanto na área da casinha como na área da garagem, na imitação dos adultos e na vivência de situações familiares e do seu quotidiano. Nas dramatizações de histórias, propostas pelo adulto, revelavam uma grande satisfação em participar, e apesar das limitações a nível da linguagem oral, representavam o desenrolar da história.

Este grupo demonstrava um grande interesse pelas atividades de expressão plástica, embora ainda na fase da garatuja revelavam muitas dificuldades na agilidade e desenvolvimento a nível da motricidade fina, nomeadamente pintar desenhos e recortar. Deste modo, no *domínio da expressão plástica*, optei por atividades plásticas que em que tivessem oportunidade de se expressar de forma livre e utilizando materiais mais adequados a esta faixa etária. Participavam com interesse nas atividades de carimbagem, colagem, pintura com pinceis ou digitinta, revelando sentido estético e satisfação pelo resultado das suas produções.

No *domínio da expressão musical*, o grupo demonstrava muito interesse, nomeadamente pela forma entusiástica que recebiam o professor de Educação Musical. Notou-se uma grande motivação para aprender novas canções e era surpreendente a facilidade com que memorizavam as letras das canções. Revelavam também facilidade na entoação dos ritmos, assim como, na mímica enquanto cantavam.

Como já foi referido, ao longo deste relatório, a *área da linguagem oral e abordagem à escrita*, foi a área de conteúdo para a qual direcionei a minha intervenção pedagógica, mais concretamente, no desenvolvimento da linguagem oral, sendo que na elaboração das planificações, optei por atividades que desenvolvessem competências ao nível da linguagem oral. De uma forma geral, as crianças evidenciaram facilidade na compreensão oral, compreendendo as informações partilhadas. Demonstraram um grande interesse em aprender novas palavras, ouvir histórias acompanhadas de imagens e durante a exploração das histórias, apesar de alguma dificuldade na expressão oral, revelavam terem interpretado a história.

De salientar, que com exceção de uma criança, o grupo apresentava dificuldade na articulação e pronúncia das palavras, assim como, na elaboração de frases, o que dificultava o diálogo. Pude observar que quanto maior fosse a implicação da criança, na atividade, maior era a sua vontade em se expressar oralmente, e que os diálogos eram mais fluentes dependendo da proximidade que tinham com o interlocutor, facto que dificultou as conversações com estas crianças, no início do estágio.

Na *área da matemática*, este grupo revelava capacidade de comparar diferentes objetos em relação à sua forma, cor e dimensão mas demonstravam dificuldades na orientação temporal, nomeadamente os conceitos “amanhã” e “ontem”. Em relação à contagem da numeração, a maioria do grupo conta até 5, exceto algumas crianças que

contam para além do número 5. Em relação às formas, tinham facilidade em identificar o triângulo, quadrado e círculo já que eram conceitos abordados diariamente no momento da marcação das presenças, assim como outros conceitos matemáticos, em que “a construção matemática fundamenta-se na vivência do espaço e do tempo” (Ministério da Educação, 1997, p.73). Nos jogos de mesa, revelavam muita dificuldade nos “puzzles” e dominós. Nas atividades que implicassem a classificação de objetos, formar, seriar ou ordenar conjuntos necessitavam do apoio e orientação do adulto.

A *área do conhecimento do mundo* tem como objetivo o desenvolvimento da “curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (Ministério da Educação, 1997, p.79). Nesta área de conteúdo, o grupo revelou conhecer as partes principais do seu corpo, as sensações e respetivos órgãos de sentido. Reconhecem algumas relações de parentesco, as mais próximas. Embora a maioria do grupo distinga o dia da noite algumas dificuldades revelam dificuldade na orientação temporal. Em relação ao seu meio, identificam as instituições mais importantes, algumas profissões, e alguns seres vivos e respetivas características. Como os fenómenos atmosféricos são abordados todos os dias, durante a marcação das presenças, este grupo não revela dificuldades em identificar esses fenómenos.

De uma forma geral, este grupo de crianças possuem competências e capacidades a nível motor, cognitivo e sociais adequadas à sua faixa etária. No entanto, apesar de ter pretendido desenvolver as capacidades linguísticas deste grupo, a nível da oralidade, o tempo de estágio foi escasso para que pudesse desenvolvê-los com a frequência necessária, razão pela qual, os resultados não serem visíveis a curto prazo.

4.6 - Intervenção com a Comunidade Educativa

O processo educativo exige um envolvimento dos diferentes intervenientes do contexto educativo, desde as educadoras, auxiliares e pais.

Foram realizadas algumas atividades no decorrer do estágio que tiveram como iniciativas envolver os pais na vida escolar dos filhos, promover ações de partilha e conhecimentos pelas crianças, dramatizações de comemorações festivas e, ainda, sensibilizar educadores e pais para aspetos importantes na educação de crianças nesta faixa etária.

Foram várias as oportunidades que, eu e colegas estagiárias, colocadas nesta instituição, tivemos para desenvolver atividades com a comunidade educativa.

Por ocasião do **Pão-por-Deus** e depois de este tema ter sido trabalhado em cada sala, a diretora da instituição propôs-nos que, em forma de encerramento desta festividade, fizéssemos uma dramatização para apresentar a toda a comunidade educativa.

Para tal, escolhemos o texto que melhor se adaptasse também aos mais novos, dividimos e adaptamos papéis, elaboramos os adereços dos frutos do Pão-por-Deus (noz, castanha, laranja, romã, banana e figo) e apresentamos a dramatização (ver Apêndice J) a toda a comunidade educativa.

Outra intervenção aconteceu por altura do **São Martinho**. Também foi um tema muito trabalhado em todas as salas e de formas diferentes tendo em conta a faixa etária de cada uma delas. Assim, no dia de São Martinho dramatizamos a lenda (ver Apêndice K) que conta a sua história focando a partilha e solidariedade, valores que marcam esta lenda.

Também, no que concerne ao **“Dia Nacional do Pijama”**, iniciativa a nível nacional que esta instituição quis integrar, foi proposto que eu planificasse uma atividade associada ao tema desta grande causa, “Uma criança tem o direito a crescer numa família”.

Figura 25 - Atividade alusiva ao "Dia Nacional do Pijama"



A minha atividade consistiu em fazer um enorme coração com os pés das crianças em que representassem pantufas (fig. 25) já que neste dia estávamos todos de pijama.

Depois de fazer o formato da pantufa, cada criança decorou as suas pantufas recorrendo à carimbagem. Depois de terminado o trabalho, foi exposto no corredor onde

constavam trabalhos desta iniciativa, elaborado pelas várias salas da creche e jardim-de infância.

A nível individual, e no âmbito da festividade que se aproximava, o Natal, pedi a colaboração dos pais, que em conjunto com o seu educando escrevesse uma frase (Apêndice M) que expressasse os seus desejos para a época natalícia. Estas frases foram anexadas à estrela que cada criança realizou, e todas formaram uma grande estrela que representava a sala Vermelha (fig. 26).

Figura 26 - Atividade de Natal desenvolvida em cooperação com os pais



Como conclusão do nosso estágio nesta instituição, nós estagiárias, organizamos uma palestra (Apêndice O), para os pais e educadoras, convidando uma nutricionista para falar sobre a alimentação infantil e uma psicóloga para explorar o tema das birras nas crianças. Com esta palestra pretendíamos que toda a comunidade educativa beneficiasse dos saberes de outros profissionais que “...enriquecendo o trabalho de equipa, facilitam a procura de respostas mais adequadas às crianças e às famílias.” (Ministério da Educação, 1997, p.41).

Quanto às atividades realizadas em conjunto com as colegas estagiárias revelou-se num trabalho cooperativo e de partilha de ideias, em que todas tinham o objetivo de proporcionar a todas as crianças da instituição, momentos de convívio, diversão e interação com toda a comunidade educativa.

Reflexão Final da Prática Pedagógica

A realização deste estágio fez-me refletir sobre toda a minha intervenção pedagógica em contexto Pré-escolar, mais concretamente em valência creche, durante o qual deparei-me com diferenças e dificuldades em relação a outras práticas pedagógicas realizadas no Pré-Escolar. As diferenças e dificuldades prenderam-se com o facto de ser um grupo de crianças, que tendo em conta a faixa etária, ainda necessitam muito da ajuda do adulto para a realização das tarefas que executam ao longo do dia. As rotinas diárias do grupo, como a hora do acolhimento, a higiene, o almoço, o descanso, o lanche são momentos que exigem uma permanente vigilância e apoio da educadora.

Esta prática profissional tendo sido o meu primeiro contacto com a valência de creche, foi uma experiência muito gratificante o que me permitiu desenvolver uma postura diferente daquela que teria em relação a crianças mais autónomas. Pude aprofundar os meus conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança até aos três anos e preparar-me para diferentes situações que posso vir a ter que ultrapassar na vida profissional exercida em valência de creche. Ser uma educadora em valência de creche aproxima-se ao papel de mãe e distancia-se do papel de professor.

Deparei-me com dificuldades nas planificações das atividades devido ao nível de desenvolvimento próprio desta faixa etária, mas foi assim que me tornei mais consciente que quando lidamos com crianças devemos ter sempre presente que elas são diferentes umas das outras e que por isso devemos adotar a atitude correta em determinada situação, com determinada criança e que difere de idade para idade. Aos poucos fui lidando com novas situações e fui adotando estratégias que melhor se adequassem a este grupo de crianças.

A partir do tema que verifiquei constar no plano anual de atividades, para a sala Vermelha, desenvolvi o tema da alimentação saudável por várias razões: por a hora das refeições serem um castigo para algumas crianças, para promover uma alimentação saudável e uma mudança nos hábitos alimentares destas crianças, inculcando uma atitude mais consciente na escolha dos alimentos e consumo de guloseimas. A escolha das atividades a desenvolver incidiu naquelas que fossem mais adequadas para desenvolver competências no domínio da linguagem oral, adequando estratégias que motivassem estas crianças a se expressarem verbalmente e

que lhes possibilitasse, em simultâneo, desenvolverem competências de forma espontânea e lúdica.

O tempo de intervenção pedagógica foi escasso para que pudesse alcançar os meus objetivos, mas a experiência adquirida neste contexto permitiu-me reformular estratégias e se continuasse com este grupo desenvolveria outro tipo de atividades, outros materiais escolhidos com as crianças, pois são elas que demonstram o maior interesse naquilo que querem aprender e fazer.

Este estágio permitiu interligar os conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso, com a prática e o contexto em que este estava inserido adquirindo mais competências e uma visão mais realista do papel do educador através da reflexão constante e identificação dos pontos fracos e subsequente reformulação de estratégias.

Uma reflexão constante, de forma individual ou em conjunto com as educadoras cooperantes, permitiu diariamente avaliar criticamente a minha postura ao longo da minha intervenção pedagógica, adotando uma atitude de mudança, de adaptação e renovação de estratégias que tinham sempre em vista o melhoramento do contexto educativo. Assim, a reflexão não deverá acontecer só ao fim de um ciclo, mas deve estar presente ao longo da ação, “ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui” (Oliveira- Formosinho, 2007, p. 14)

Em suma, foi uma prática profissional que me proporcionou boas experiências e conhecimentos e todas as atividades realizadas com estas crianças possibilitaram-me entre percalços e sucessos, medos e inseguranças, promover momentos de interação e aprendizagem.

Considerações Finais

Considero que a realização deste estágio foi importante para mim, na medida que, permitiu colocar em prática os conhecimentos teóricos, no âmbito da educação pré-escolar, adquiridos ao longo do curso. Para além disso, este estágio permitiu-me contactar com crianças de origens sociais e familiares, idades e comportamentos diferentes daqueles que contactei em outras práticas pedagógicas. A teoria é fundamental, mas só se torna útil quando colocada em prática e adaptada à realidade do contexto, de uma forma concreta.

A pesquisa bibliográfica a que recorri para elaborar as planificações das atividades, para compreender o desenvolvimento da criança entre os dois e três anos idade e o desenvolvimento da linguagem nesta idade, permitiu-me alargar os meus conhecimentos teóricos, coloca-los em práticas, reformular estratégias, assim como uma constante reflexão sobre a minha intervenção educativa. Essa reflexão diária foi fundamental para adequar a minha prática pedagógica ao grupo, tendo em conta as suas características e interesses, assim como às emergências que foram surgindo.

Apesar de ter realizado o estágio só na vertente da educação pré-escolar existem aspetos comuns à vertente do 1º ciclo do ensino básico, que contribuíram para o meu crescimento como docente. Estes aspetos foram a cooperação com as educadoras e as interações com outros profissionais que propiciaram trocas de saberes e uma reflexão partilhada como forma de construção da minha identidade docente e o apelo ao envolvimento e participação dos pais e da comunidade educativa na vida escolar das crianças.

A observação participante foi uma constante ao longo da minha intervenção educativa, como forma de encontrar estratégias que motivassem as crianças e de avaliar a minha prática.

Algumas estratégias de estimulação precoce da comunicação e linguagem, apresentadas neste relatório, foram aquelas que pude colocar em prática nos dois meses que estive com este grupo de crianças, no entanto, muitas outras poderiam ser adotadas e que, certamente levaria ao desenvolvimento de maiores capacidades de expressão oral e uma maior fluência na linguagem.

Não poderia deixar de mencionar o facto deste estágio, ter sido o meu primeiro contacto com a valência de creche, o que por um lado motivou alguma

apreensão, deparando-me com algumas dificuldades no que concerne à planificação da atividades, já que esta valência não foi muito abordada ao longo do curso e, por outro, a ausência de orientações curriculares para o tipo de atividades e competências a desenvolver com crianças nesta faixa etária.

Concluo que, apesar de ao longo do curso ter realizado as minhas práticas pedagógicas, em contexto de educação pré-escolar e de 1º ciclo do ensino básico, deparei-me com contextos diferentes, com crianças com caraterísticas diferentes que me obrigaram a uma adaptação de estratégias, a uma observação e reflexão constante que contribuíram para o meu crescimento como profissional docente.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I., (2001), *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* Cadernos de Formação de Professores, Nº 1, pp. 21-30, 2001. Colóquio "Formação Profissional de Professores no Ensino Superior", organizado pelo INAFOP. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>

Alarcão, I., (2010). *Professores Reflexivos em uma Escola reflexiva* (7ª ed.). São Paulo: Cortez Editora. Porto: Porto Editora

Concelho de Machico, Cantinho da Madeira, Disponível em http://www.cantinhodamadeira.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=143&Itemid=172

Craveiro, C., (2011). Escutando educadoras de infância em creche. In Actas do Seminário *A educação das crianças dos 0 aos 3 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp 47-60. Recuperado em 2013, Dezembro 20. Disponível em <http://www.cnedu.pt>

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto. *Aprova o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*. Retirado de: <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/08/201A00/55695572.pdf>

Despacho Normativo nº 99/89 de 27 de Outubro, Diário da República nº 248, I série, Secretaria de Estado da Segurança Social.

Freire, P. (2006). *A Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gesell, A. (2000). *A criança dos 0 aos 5 anos*. Lisboa: Publicações D.Quixote

Guiões Técnicos-Creche, Disponível em <http://www4.segsocial.pt/documents/10152/13326/Creche>

- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. (H. Á. Marujo & L. M Neto, Trad.). 2.^a Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra publicada em 1995).
- Infantário “Rainha Santa Isabel”. (2013/2017). *Projeto Educativo de Escola – Vamos colorir o mundo*. (Documento não publicado). Machico.
- Infantário “Rainha Santa Isabel”. (2013/2014). *Projeto Curricular de Grupo – Vamos partilhar*. Sala Vermelha, (Documento não publicado). Machico
- Katz, L., (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber(e)Educar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti. N.º11 (2006), p.7-21 Disponível em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/16/SeE11_PerspectivasLilian.pdf?sequence=2
- Kamii, C., (s/d), *A teoria de Piaget e a educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget
- Lima, R. e Bessa, M. (2007). *Desenvolvimento da linguagem na criança dos 0-3 anos de idade: uma revisão*, Revista Sonhar. Disponível em [pfonetica.web.ua.pt/files/publicacoes/Sonhar_Lima-Bessa.doc](http://fonetica.web.ua.pt/files/publicacoes/Sonhar_Lima-Bessa.doc)
- Magalhães, L., & Paiva, A., (n/d). *Desenvolvimento infantil*. Disponível em <http://www.maemequer.pt/desenvolvimentoinfantil/crescer/desenvolvimento/estrategias-promotoras-do-desenvolvimento-da-linguagem-da-crianca>
- Marcelo, C., (2009), *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, pp7-22.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação, (2000), *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*, Estudo Temático da OCDE, Lisboa: Departamento da Educação Básica

Ministério da Solidariedade e Segurança Social, *Manual de processos-chave – creche*
Disponível em http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_processos-chave

Ministério da Solidariedade e Segurança Social, *Modelo de Avaliação da Qualidade em Creche*. Disponível em http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_modelo_avalia%C3%A7%C3%A3o

Mundos de vida, *Dia Nacional do Pijama*. Disponível em [http://www.mundosdevida.pt/O que e o Dia Nacional do Pijama](http://www.mundosdevida.pt/O_que_e_o_Dia_Nacional_do_Pijama)

Oliveira-Formosinho, J.,(1998). A contextualização do modelo curricular High/Scope no âmbito do Projeto Infância. In Oliveira-Formosinho, J.,(Org.) *Modelos curriculares para a educação de infância*(pp.51-92). Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J., Costa, H., Azevedo A., (2009), *Limoeiros e Laranjeiras, revelando as aprendizagens*, Aprender em companhia, Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Oliveira-Formosinho, J., (2011). Educação das crianças até aos três anos-algumas lições de investigação. In Actas do Seminário *A educação das crianças dos 0 aos 3 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp 47-60. Recuperado em 2013, Dezembro 20. Disponível em <http://www.cnedu.pt>

Piaget, J., (1975). *A formação do símbolo na criança, imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores

- Piaget, J., (1977). *A linguagem e o pensamento da criança*. Lisboa: Moraes Editores
- Piaget, J., Inhelder, B., (1979). *A psicologia da criança, do nascimento à adolescência*. Lisboa: Moraes Editores.
- Piaget, J. (1983). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Portugal, G., (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In A. Alarcão (Coord.) *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: C.N.E., pp.33-67
- Portugal, G., (2011) *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Disponível em http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%201.pdf
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche-primado das relações e a importância dos espaços. In Actas do Seminário *A educação das crianças dos 0 aos 3 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp 47-60. Recuperado em 2013, Dezembro 20. Disponível em <http://www.cnedu.pt>
- Portaria n.º 262/2011 de 31 de Agosto, Diário da República, nº 167, 1ª série, Ministério da Solidariedade e da Segurança Social
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Ramos, V., (2012). *O currículo na valência de creche*, Escola Superior de Educação João de Deus. Disponível em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2253/1/TeseVeraRamos.pdf>
[04/01/2014](http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2253/1/TeseVeraRamos.pdf)
- Rebelo, D. & Diniz, M.,(1998), *Falar contigo*, Coleção Caminho da Educação, Lisboa: Editorial Caminho

- Santa Casa da Misericórdia de Machico. Disponível em <http://www.misericordiademachico.com/images/brasao-santa-casa-da-misericordia-machico.png>
- Sim-Sim, I., (2004). *Avaliação da Linguagem Oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Textos de educação. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa
- Sim-Sim, I.; Silva, A.; & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*, Textos de apoio para educadores de infância. Lisboa: Ministério da Educação
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*, Lisboa: Universidade Aberta
- Universidade de Aveiro (2014) *Teste de Linguagem – Avaliação de Linguagem Pré-Escolar (TL-ALPE)*, Disponível em <https://uaonline.ua.pt/pub/detail.asp?lg=pt&c=37258>
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T., (2011). Conselho Nacional de Educação-*Recomendação n.º 3/2011, A Educação dos 0 aos 3 anos*, Diário da República, 2.ª série — N.º 79 — 21 de Abril de 2011
- Vasconcelos, T., (2011). *A Educação dos 0 aos 3 anos*. Disponível em http://www.cm-peniche.pt/uploads/CPCJ/21-04-2011Recomendacao_ConselhoNacionalEducacao.pdf
- Zabalza, M., (2001). *Didática da Educação Infantil*. Coleção Horizontes da Didática, 3ª Edição. Madrid: Grafiasa.

Lista de Apêndices e Anexos de CD

Apêndice A. Avaliação do grupo no domínio da Linguagem Oral

Apêndice B. Planificação da 1ª semana

Apêndice C. Planificação da 2ª semana

Apêndice D. Planificação da 3ª semana

Apêndice E. Planificação da 4ª semana

Apêndice F. Planificação da 5ª semana

Apêndice G. Planificação da 6ª semana

Apêndice H. Planificação da 7ª semana

Apêndice I. Autorização dos pais para fotografar

Apêndice J. Dramatização do Pão-por-Deus

Apêndice K. Dramatização da lenda de São Martinho

Apêndice L. *PowerPoint* - Lenda de São Martinho

Apêndice M. Pedido de cooperação dos pais para atividade de Natal

Apêndice N. *Powerpoint* – História: “Nasceu o Menino Jesus”

Apêndice O. Convite aos pais para a palestra

Apêndice P. Jogo das cartas: descrição e construção de uma história

Apêndice Q. Jogo das cartas: descrição e construção de uma história de Natal

Apêndice R. Avaliação do Grupo – Área da Formação Pessoal e Social

Apêndice S. Avaliação do Grupo – Área da Expressão e Comunicação

Apêndice T. Avaliação do Grupo – Área do Conhecimento do Mundo

Anexo 1. TL-ALPE (Teste de Linguagem- Avaliação de Linguagem Pré-Escolar)