

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Carla Filipa Santos Rodrigues Rosa Lourenço
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade
www.uma.pt

maio | 2014

Ma

rel

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Carla Filipa Santos Rodrigues Rosa Lourenço

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO

Ana Maria França Freitas Kot Kotecki



Centro de Competência de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Carla Filipa Santos Rodrigues Rosa Lourenço

Nº de aluna: 2015009

Relatório de Estágio da Intervenção Pedagógica realizada no Infantário “O Polegarzinho”

Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Doutora Ana Maria França Freitas Kot Kotecki

Funchal, maio de 2014

Na perspectiva de diversos autores de renome na área da Educação de Infância, *aquilo de que as crianças necessitam é de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas, uma relação com alguém em quem confiem, respeito, um ambiente seguro, saudável e adequado ao seu nível de desenvolvimento, oportunidades de interagir com outras crianças e liberdade para explorar utilizando todos os seus sentidos...*

(citado por Portugal, 1998, p. 208).

Agradecimentos

É com muita alegria que refiro aqui a concretização de mais uma etapa na minha vida, a da formação académica em Educação Pré-Escola e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que contou com o apoio e carinho daqueles que estiveram junto a mim durante todo o trajeto percorrido até à concretização deste feito. Por isto quero deixar aqui expressos os meus mais profundos agradecimentos por me possibilitarem a realização deste percurso, pois sem a ajuda, compreensão, apoio e carinho de todos a quem me refiro não teria sido possível.

À Universidade da Madeira na figura do Magnífico Reitor por me ter propiciado os meios físicos e humanos para a concretização do meu percurso académico.

À Doutora Ana França, orientadora de estágio e de relatório de estágio, pela sua disponibilidade e orientação indispensáveis a esta etapa da minha carreira profissional.

À Mestre Maria da Conceição pela amizade, o carinho e o apoio dispensados durante todo o curso e realização do relatório de estágio.

A todos os Professores, da Universidade da Madeira, que contribuíram para o meu crescimento como pessoa e como profissional.

A toda a equipa do infantário “O Polegarzinho”, por me terem acolhido nesta fase de construção do meu futuro profissional. Pelo apoio, pela colaboração e dedicação prestadas, tanto a nível do pessoal docente, quer pelo pessoal não docente da instituição. Um especial obrigado à educadora Constantina e à psicóloga Esmeralda.

À educadora Joana, às auxiliares Magda e Vânia, às crianças e seus familiares da “Sala Verde”, por toda a confiança depositada em mim e pelo carinho e afeto dispensados, por todos os momentos passados e por toda a disponibilidade dispensada em me receber e apoiar;

À minha mãe, Maria da Conceição, por me possibilitar a concretização deste sonho e por todo o conforto, dedicação, carinho e segurança prestados durante esta fase de crescimento pessoal e aprendizagem profissional.

VI RELATÓRIO DE ESTÁGIO

À minha irmã, sobrinho e demais família, pelas palavras de incentivo e apoio prestado.

Ao Hélio Silva, pelo amor, afeto e paciência concedida, pelas palavras de incentivo, pelas críticas construtivas e pela confiança demonstrada.

Aos meus amigos e colegas mais chegados, como à Érica Silva, à Cátia Rosário e à Vanessa Costa, por toda a ajuda condicional e incondicional e por se mostrarem sempre disponíveis nos momentos mais preciosos.

Finalmente, a todas as pessoas que contribuíram para a profissional que sou hoje.

Um obrigado do fundo do coração!

Resumo

O presente relatório, com a finalidade da obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escola e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, é o reflexo de todo o trabalho realizado em contexto de estágio no âmbito da educação de infância na valência creche, numa sala de transição, com crianças que se encontram na faixa etária entre 1 ano e meio e os 3 anos. Este explana, assim, os ideais teóricos que fundamentam a *práxis* desenvolvida, evidenciando a construção e a formação contínua do educador reflexivo e investigador em contexto de creche, com uma especial atenção no papel da rotina diária, estabelecendo uma ligação às vivências desencadeadas e proporcionadas no ambiente educativo.

Realça, também, através das opções metodológicas, a base da ação educativa e das experiências vivenciadas, com incidência na pedagogia-em-participação e no modelo *High Scope* que defende a aprendizagem ativa das crianças. Procura, destacar a importância do processo de observação e investigação-ação com vista à reformulação da prática, respeitando as necessidades e interesses de toda a comunidade educativa e grupo de crianças.

Aqui evidencia-se a contribuição da rotina diária na aprendizagem, na autonomia e na socialização das crianças, tendo como questão de investigação: Como contribuir para o processo de desenvolvimento e consolidação da rotina diária em busca da autonomia e da socialização? Para dar resposta à questão, foram desenvolvidas durante o estágio, atividades e estratégias com vista a observar e analisar os resultados obtidos.

Com o desenvolvimento deste projeto, observou-se atitudes positivas nos comportamentos das crianças com o resto do grupo e uma maior socialização entre as mesmas, sendo visível uma maior perceção por parte das crianças em relação à vida do grupo. Conclui-se que toda esta oportunidade criou uma situação de aprendizagem e experiência significativas e permitiu a criação de novas conceções e competências sobre a educação.

Palavras-chave: Educação de Infância, Educador Reflexivo, Rotina Diária, Pedagogia-em-Participação.

Abstract

This report, with the finality of obtaining the degree in Master in Pre-school Education and Teaching of 1st Cycle of Basic School, is the reflection of all the work made in the context of stage within the framework of childhood education in day care center, in a transition classroom, with children in the ages between 1 and a half year and the 3 years. This explains, the theoretical ideals that underlie the *praxis* in context, evidencing the construction and the continuous formation of the educator reflective and investigator in day care center context, with a special attention in the role of the daily routine, establishing a connection to the triggered and proportionate experiences in educational environment.

Highlights, also, through the methodological options, the basis of the educative action and the triggered experiences, with special highlight in the pedagogy of participation, through the model *High Scope*, of active and cooperative learning. It seeks to highlight the importance of process the observation and investigation-action to reformulate the practice, respecting needs and interests of the whole school community and group of children.

Here highlights the contribution of the daily routine in learning, in the autonomy and in the socialization of children, having as question of investigation: How to contribute for the process of development and consolidation of the daily routine in the search of autonomy and socialization? To answer the question, were developed during the stage, activities and strategies in order to observe and analyze the results.

With the development of this project were observed positive attitudes on the behavior of the children with the rest of the group and a bigger socialization between them, being visible a bigger perception by the children towards life in group. I conclude that this opportunity created a situation of learning and significative experience and allowed the criation of new conceptions and skills about education.

Keywords: Childhood Education, Reflective Educator, Daily Routine, Pedagogy-in-Participation.

Sumário

Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract.....	IX
Sumário	XI
Índice de Quadros	XV
Índice de Figuras.....	XVII
Lista de Siglas	XIX
Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico	5
Capítulo 1 – Profissão Docente.....	7
1.1. A Importância da Formação Inicial para o Desempenho da Profissão Docente..	7
1.1.1. A Construção da identidade profissional.	9
1.1.2. O Perfil do educador.	10
1.1.3. Educador reflexivo e investigador.	13
1.2. Breve Síntese	15
Capítulo 2 – Educação de Infância	17
2.1. Breve História da Educação de Infância.....	17
2.2. Educação de Infância: Duas Valências.....	18
2.2.1. Creche	18
2.2.2. A importância da rotina diária.	21
2.3. Breve Síntese	26
Capítulo 3 – Fundamentação Metodológica	29
3.1. A Metodologia de Investigação na Educação.....	29
3.1.1. A importância da investigação para o desenvolvimento da ação do educador no contexto educativo.....	32
3.1.2. Instrumentos e técnicas de recolha de dados.	34
3.1.2.1. A observação.	34
3.1.2.2. Os diários de bordo.	35
3.1.2.3. A entrevista.	36
3.2. Opções Metodológicas da Prática Pedagógica	37

3.2.1. A Importância da pedagogia-em-participação	38
3.2.2. O Modelo curricular High Scope.....	40
3.2.2.1. O ambiente físico.	42
3.2.2.2. As rotinas e horários.....	42
3.2.2.3. A interação adulto-criança.	43
3.2.2.4. Observação da criança e a partilha com os pais.	44
3.2.2.5. A aprendizagem ativa.....	44
3.2.3. A aprendizagem cooperativa.....	48
3.2.4. A planificação como instrumento de trabalho.	48
3.2.5. A avaliação como instrumento de trabalho.....	49
3.3. Breve Síntese	52
Parte II - Desenvolvimento da Prática Pedagógica.....	55
Capítulo 4 – Prática em Contexto de Educação Infância.....	57
4.1. Caracterização do Meio	58
4.2. Caracterização do Infantário “O Polegarzinho”.	59
4.3. Caracterização do Ambiente Educativo da Sala Verde	60
4.3. 1. Caracterização das crianças da Sala Verde “Os Ursinhos”.....	61
4.3.2. Equipa pedagógica/pressupostos educativos.	66
4.3.3. Caracterização dos recursos materiais	67
4.3.4. Caracterização da rotina diária.....	71
4.4. Justificação das Opções Metodológicas e da Prática Desenvolvida.....	72
4.5. Intervenção Pedagógica na Educação de Infância.....	77
4.5.1. A questão da investigação-ação: a rotina diária.....	78
4.5.1.1. Justificação da metodologia, instrumentos e técnicas utilizadas.....	78
4.5.1.2. Levantamento do problema.	79
4.5.1.3. Estratégias de intervenção.	82
4.5.1.4. Desenvolvimento das estratégias.....	83
4.5.1.4.1. A criação do quadro das regras e dos momentos de socialização e partilha.....	83
4.5.1.4.2. A inclusão da tarefa de “Ajudante da Sala”	87
4.5.1.4.3. A introdução de uma lagarta para apoiar as crianças nas suas deslocções.....	88
4.5.2.4.4. A introdução do quadro da rotina diária.	90

4.5.1.5. Resultados obtidos.....	91
4.5.2. A intervenção educativa efetuada fora do objeto de estudo.....	92
4.5.2.1. O jogo de apresentação.	92
4.5.2.2. O outono.....	93
4.5.2.3. O natal.	99
4.5.2.4. Sensibilização ao inglês.	105
4.5.2.5. Sensibilização à informática.....	108
4.5.2.6. As atividades não programadas.....	110
4.5.2.7. Atividades desenvolvidas com a comunidade educativa	113
4.6. Intervenção com a Comunidade Educativa	116
4.6.1. Intervenção educativa com o envolvimento da comunidade e das famílias ..	117
4.6.2. Intervenção educativa com os pais	119
4.7. Retrospeção da Prática Pedagógica	121
4.7.1. Reflexão do desempenho do estágio pedagógico	122
4.7.2. Opinião dos pais sobre o meu desempenho no estágio.....	124
4.8. Breve Síntese	127
Considerações Finais	129
Referências.....	133
Índice do Conteúdo do CD-ROM	139

Índice de Quadros

Quadro 1. Orientações Globais, Redigidas pelas OCEPE	12
Quadro 2. Princípios Educativos da Creche	20
Quadro 3. Momentos da Rotina Diária, Fundamentais ao Desenvolvimento Fisiológico da Criança.....	24
Quadro 4. Momentos da Rotina Diária, Fundamentais ao Desenvolvimento Integral da Criança.....	24
Quadro 5. Esquema dos Recursos e Serviços Existentes no Meio Envolve da Instituição	58
Quadro 6. Recursos Humanos da Instituição	59
Quadro 7. Recursos Físicos da Instituição	60
Quadro 8. Desenvolvimento Integral das Crianças na Área de Conteúdo do Conhecimento do Mundo.....	64
Quadro 9. Desenvolvimento Integral das Crianças na Área de Conteúdo de Formação Pessoal e Social	64
Quadro 10. Desenvolvimento Integral das Crianças na Área de Conteúdo da Expressão e Comunicação	65
Quadro 11. Rotina Diária da Sala Verde	71
Quadro 12. Atividades Complementares e Extra Curriculares da Sala Verde	72
Quadro 13. Resumo das Atividades Desenvolvidas Durante o Estágio	77
Quadro 14. Estratégias e Objetivos a Desenvolver no Projeto	82

Índice de Figuras

Figura 1. Objetivos Pedagógicos, Definidos nas OCEPE.....	11
Figura 2. Esquema Ilustrador dos Pontos-Chave Promotores de Qualidade	19
Figura 3. Objetivo da Rotina Diária.....	22
Figura 4. Momentos que Constituem uma Rotina diária de Crianças Pequenas	23
Figura 5. Objetivos da Rotina Diária	25
Figura 6. Competências do Investigador	30
Figura 7. Etapa do Processo de Investigação.....	31
Figura 8. Ciclo da Investigação-Ação.....	33
Figura 9. Triangulação Praxiológica.....	38
Figura 10. Princípios Teóricos de uma Pedagogia.....	39
Figura 11. “Roda de Aprendizagem” High/Scope de bebés e crianças	41
Figura 12. Componentes Práticas da Aprendizagem Ativa	45
Figura 13. Formas de Aprender dos Bebés e das Crianças Pequenas.....	46
Figura 14. Formas de Apoiar a Criança na Aprendizagem Ativa.....	47
Figura 15. Item Essenciais para Planificar.....	49
Figura 16. Finalidades da Avaliação na EPE.....	51
Figura 17. Parâmetros a Avaliar no Ambiente Educativo	52
Figura 18. Esquema das Prioridades da Organização do Ambiente Educativo.....	61
Figura 19. Gráfico Representativo das Idades e do Número de Crianças da Sala Verde	62
Figura 20. Gráfico Representativo do Género das Crianças da Sala Verde	62
Figura 21. Gráfico Ilustrativo das Freguesias de Residência.....	63
Figura 22. Planta da Sala Verde.....	68
Figura 23. Esquema dos Materiais e Equipamentos Existentes na Sala Verde	70
Figura 24. Materiais Existentes nas Áreas Pedagógicas Específicas da Sala Verde	70
Figura 25. Imagens Ilustrativas das Regras Utilizadas, Atitudes Certas e Atitudes Erradas...84	
Figura 26. Quadro das Regras.....	85
Figura 27. Momento de Exploração do Brinquedo de Casa	86
Figura 28. Visualização de um Vídeo do Grupo.....	87
Figura 29. Ajudantes da Sala e o Seu Crachá	88
Figura 30. A Lagarta Amiga “Carlinha”	89
Figura 31. Quadro da Rotina Diária.....	90
Figura 32. Visualização e Diálogo Sobre o PowerPoint dos Frutos do Outono	94

Figura 33. Atividade da Carimbagem dos Frutos do Outono	95
Figura 34. Exploração do Ramo de um Castanheiro, do Ouriço, da Castanha e da Noz.....	98
Figura 35. Exploração da Castanha, da Noz e do Ouriço	99
Figura 36. Atividade da Carimbagem das Mãos.....	101
Figura 37. Árvore de Natal Construída com Ajuda das Criança	101
Figura 38. Decoração do Vaso da Árvore de Natal	102
Figura 39. Árvore de Natal Decorada pelas Crianças da Sala Verde	103
Figura 40. Pintura dos Moldes dos Presentes dos Pais	104
Figura 41. Decoração da Caixa do Presentes dos Pais com a Técnica do Berlinde	104
Figura 42. Caixas dos Presentes do Pais Decoradas Pela Técnica do Berlinde.....	105
Figura 43. Dinâmicas das Atividades de Sensibilização ao Inglês	107
Figura 44. Exploração e manipulação do Programa Paint pelas Crianças.....	108
Figura 45. Exploração do Jogo Educativo: Sons da Fazenda	109
Figura 46. Exploração e Visualização da Coleção Sucessos da Minha Escola	110
Figura 47. Exploração dos Conjuntos e dos Números com as Frutas.....	111
Figura 48. Leitura de uma História, por uma Criança	112
Figura 49. Exploração do Jogo Quebra-cabeças dos Frutos e o jogo das Cores	112
Figura 50. A Brincadeira Livre	113
Figura 51. O Convívio entre Salas	114
Figura 52. Os Donativos à causa "Todas as Crianças Têm Direito a uma Família"	115
Figura 53. O Coração de Carinho do Infantário "O Polegarzinho"	115
Figura 54. Brincadeira na Sala Verde, o Carinho e a Amizade dos" Ursinhos"	116
Figura 55. Realização do Convite da Festa do Pão-Por-Deus para os Avós	117
Figura 56. Atividade Produzida pelas Crianças da Sala Verde na Festa	118
Figura 57. Diversos Momentos da Festa do Pão-Por-Deus	119
Figura 58. Estratégias para Envolver os Pais na Escola	120
Figura 59. Moldes Decorados Pelos Pais da Sala Verde	121
Figura 60. Respostas dos Pais à questão: Gostaria que a educadora estagiária continuasse a apoiar a equipa pedagógica? Porquê?.....	126

Lista de Siglas

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância

EI – Educação de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

ISS - Instituto da Segurança Social

JI – Jardim de Infância

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Introdução

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito da finalização do curso de 2º Ciclo de Estudos, com o objetivo da obtenção do Grau de Mestre no curso de Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), mais propriamente na vertente de Educação de Infância (EI). Neste sentido, este relatório relata a intervenção pedagógica no infantário “O Polegarzinho”, nomeadamente na Sala Verde, com o grupo de crianças “Os Ursinhos”, que se encontram na faixa etária de 1 ano e meio aos 3 anos.

O estágio visa complementar a formação académica nesta área permitindo, em simultâneo, o desenvolvimento de competências e capacidades, no futuro profissional, que possibilitem agir em conformidade com os contextos pedagógicos. Através deste, foi possível vivenciar diversas situações, agir e refletir perante as mesmas, e aprender a lidar com alguns aspetos inesperados que ocorreram durante o estágio. Por esta altura assumi o papel de educadora, o que contribuiu para edificar a minha identidade enquanto docente. Torna-se, aqui, evidente uma oportunidade para desmistificar os pensamentos, ideias incorretas e conceções daquilo que se quer ser e daquilo em que se acredita.

Pelo acima expresso, defende-se que se desenvolveu uma ação pedagógica baseada nas crenças, valores e teorias apreendidas durante os anos de formação, sendo que esta foi suportada numa pedagogia de participação, ação e colaboração das crianças no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Esta ação educativa desenrolou-se, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) do Ministério da Educação (ME) e, ainda, com o apoio da teoria defendida por alguns pedagogos de renome na área da educação de crianças pequenas.

Assim sendo, o relatório encontra-se dividido por quatro capítulos e composto por duas partes, uma teórica e uma prática.

O primeiro Capítulo intitulado a Profissão Docente, visa caracterizar todo o processo da profissão docente através da importância da formação do educador, alertando para a necessidade de uma formação contínua durante a ação educativa. Neste capítulo, é descrita a construção da identidade profissional, o perfil do educador e as duas características essenciais a reflexão e a investigação.

Durante a profissão docente, no decorrer da sua carreira, o educador vai construindo a sua identidade, formando as suas crenças, escolhendo as teorias com que se identifica e determinando formas de ação pessoais com um sentido intrínseco. Para esta construção conta

ainda o perfil do educador e a competência ética do desenvolvimento da ação. As atitudes que são consideradas corretas e não corretas, a forma como age perante a criança e a equipa, ou seja, a sua base individual e profissional. Para finalizar esta temática, temos a importância da reflexão durante a ação educativa que permite ao educador repensar os seus atos, com o objetivo de melhorá-los e aplicá-los com sucesso. Esta reflexão permite, ainda, ao educador repensar as suas crenças e valores perante a educação e a criança. Para além da reflexão, faz parte da ação do educador a investigação em que este pode otimizar as aprendizagens das crianças através de estudos e estratégias de implementação, contribuindo mais uma vez para o seu sucesso enquanto profissional em permanente formação e para o da criança no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

No segundo Capítulo intitulado Educação de Infância, é apresentada uma breve nota histórica da educação das crianças em idade pré-escolar, desde o primeiro momento em que este serviço surgiu. É salientada a divisão das responsabilidades da EPE e da creche, como forma de apresentar a situação vivida.

Com maior relevância neste capítulo, temos uma abordagem à educação das crianças em idade de creche, em que se identificam os pontos-chave de qualidade (Instituto da Segurança Social (ISS), 2010), e os princípios educativos da creche (Portugal, 2000). É referida a importância da intervenção precoce no desenvolvimento das crianças pequenas, através da necessidade da criação de espaços que estabeleçam e correspondam às suas necessidades e interesses. Para dar como concluído este capítulo, é explanado o tema do estudo em questão, ou seja, a importância da rotina diária para estas crianças no início do seu desenvolvimento, com a finalidade de adquirirem competências no que diz respeito à segurança, à autonomia e à socialização.

No terceiro Capítulo intitulado Fundamentação Metodológica, são evidenciadas as metodologias, o modelo, os instrumentos e técnicas para a recolha de dados utilizadas no decorrer da prática educativa, e que passo a destacar: a investigação-ação; a pedagogia-em-participação; o modelo *High Scope*; a observação; os diários de bordo; as entrevistas; a avaliação e a planificação. Neste sentido, é apresentada uma breve definição de investigação-ação, realçando a sua importância e contribuição na educação e na melhoria da mesma. Referindo ainda a forma de utilização desta metodologia em contexto de investigação. Como forma de consolidar esta metodologia, é feita uma abordagem aos instrumentos que a acompanham já acima referidos.

Quanto à pedagogia-em-participação segue-se, também, a definição desta em que são realçados os seus fundamentos e ideais.

Relativamente ao modelo *High Scope*, utilizado em contexto educativo, são apresentados os princípios que o fundamentam e pelos quais guiei a minha prática pedagógica. Este visa uma educação centrada na aprendizagem ativa, em que a criança faz parte do seu próprio processo de aprendizagem e age perante o mesmo, onde o educador é um mero orientador do seu desenvolvimento. É, ainda, colocada a tónica na rotina diária, no espaço, nas interações e na aprendizagem cooperativa como forma de desenvolver competências sociais nas crianças.

Para finalizar este capítulo, são abordados dois instrumentos essenciais ao trabalho do educador de infância, a planificação e avaliação, sendo que ambos são a sua base da ação e orientação no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e na sua própria reformulação da ação e inovação.

Por fim, temos o quarto Capítulo onde se abarca a Prática em Contexto de Educação de Infância, e que é o reflexo de todo contexto de estágio, nomeadamente a caracterização do meio, da instituição, do ambiente educativo, das crianças e da equipa educativa, da intervenção pedagógica e da descrição da mesma. Assim sendo, este capítulo descreve e apresenta o desenrolar da intervenção pedagógica. Inicia-se com as caracterizações pertinentes para conhecer o contexto onde se desenvolveu o estágio. Justifica-se a metodologia que fundamenta a prática, apresenta-se o projeto de investigação colocado em prática e algumas das atividades desenvolvidas durante o estágio, nas diferentes temáticas trabalhadas com as crianças e as atividades desenvolvidas, em conjunto, com a comunidade educativa. Neste capítulo é também, referido a retrospeção do desempenho na minha perspetiva e na perspetiva dos pais das crianças da “Sala Verde” e as intervenções com a comunidade educativa e a família.

Importa ainda realçar o projeto de estudo colocado em prática durante o estágio, que teve como objetivo ajudar na aquisição da rotina diária para a promoção e desenvolvimento da autonomia, da segurança e da socialização das crianças. O projeto em questão intitula-se *Como contribuir para o processo de desenvolvimento e consolidação da rotina diária em busca da autonomia e da socialização?* Este projeto permitiu-me obter resultados positivos.

Para finalizar o relatório, apresento uma reflexão crítica da prática e de todo o trabalho desenvolvido em contexto de estágio e da contribuição da reflexividade para a construção da minha identidade profissional.

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo 1 – Profissão Docente

A profissão docente é atualmente encarada como sendo fundamental na construção de cidadãos críticos, inovadores e socializadores de uma sociedade em constante mutação. Educar para viver é a palavra-chave da cultura portuguesa. Por essa razão cada vez mais se fala em formar educadores/professores para o futuro, dando uma maior importância à formação permanente do docente.

Neste sentido, o presente capítulo aborda o principal aspeto da profissão docente, a formação profissional realçando três fases constituintes desta formação, assim como a importância das mesmas para o docente no papel de aluno. Além disso, aborda a questão da construção da identidade profissional, o perfil do educador e as duas características essenciais para uma carreira de sucesso, como a reflexão e a investigação, destacando a sua utilidade no espaço educativo.

É de referir que, apesar do presente relatório ser representativo de uma formação em EPE e ensino do 1º CEB, no mesmo, apenas, constará a prática educativa em contexto de EPE, por esse motivo a designação usada será a de educador, não descurando a de professor, pois um professor antes de o ser, acima de tudo, é educador. Importa focar que com o Processo de Bolonha o educador e o professor de ensino do 1.º CEB podem desempenhar ambos os papéis sendo, por isso, uma mais-valia na formação do novo docente, que incorpora em si mesmo uma dupla capacidade e competências que lhe permitem este duplo desempenho.

1.1. A Importância da Formação Inicial para o Desempenho da Profissão Docente

Nos últimos anos, a proposta de formação dos novos educadores e professores tem evoluído, sendo-lhes exigidas novas competências, com o objetivo de formar profissionais competentes e especializados para atuar no futuro educacional. De acordo com Nunes e Nunes (2013), esta formação deve ocorrer em três momentos distintos, sendo estes a “formação inicial, formação especializada e formação contínua” (p. 202), ou seja, o futuro docente deve passar por estes três processos da sua profissionalização ao longo da sua vida.

Na formação inicial, fala-se numa formação teórica, acompanhada pelas disciplinas formativas da educação, em que a formação tem grande incidência “no desenvolvimento de saberes, normas e valores característicos da profissão” (Cardona, 2008, p. 8). Este momento servirá para aprender o que está relacionado com EI, nomeadamente através de uma noção

mais atualizada das características das crianças nos diferentes períodos da sua infância e de como se desenvolvem e aprendem. Esta é a parte da formação em que o aluno adquire a sua primeira noção de educação e as suas prioridades perante a mesma. É, na sua essência, a fase em que se constrói o saber teórico e a génese da profissão docente em formação.

Na formação especializada, a formação adquire uma componente mais prática, desenvolvida em contexto pedagógico, vivenciando as diferentes práticas educativas. Inicia-se o processo de “auto e hétero-formação” (Cardona, 2008, p. 8) a partir das experiências vividas e da supervisão estabelecida. Neste momento, através do contexto educativo, das interações com as crianças e com a comunidade educativa, o futuro educador começa a perceber o que quer ser e o que quer fazer, e constrói novos saberes, ou seja, começa a idealizar a forma de ser educador em contexto.

Por fim, na formação contínua, estamos perante uma formação progressiva, que se irá desenvolver no decorrer da carreira profissional em contexto educativo e reflexivo. Neste caso, a formação decorre da experimentação, da inovação, da utilização de novas formas de trabalho e processos de investigação no espaço pedagógico (Nóvoa, 1995). Este tipo de formação não aborda o aluno em formação, mas sim o docente profissional em formação permanente. Aqui, o aluno já formado deve continuar a sua formação como educador/professor, melhorando a sua prática educativa de acordo com as novas mudanças e evoluções do sistema educativo. Quanto a este último ponto, Gonçalves (2009) deixa claro que “É hoje inquestionável que a formação ao longo da vida é uma resposta necessária aos permanentes desafios da inovação e da mudança e, simultaneamente, condição de promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores” (p. 24).

Ainda no âmbito da formação profissional, torna-se importante a valorização da formação coletiva, em que se privilegia a troca de opiniões e saberes e o conhecimento profissional (Nóvoa, 2009). Segundo este mesmo autor, esta formação coletiva contribui “para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (Nóvoa, 1995, p. 27).

No seguimento do exposto, entende-se que a Universidade deve assumir-se como uma entidade responsável pela educação, como um lugar de formação e um espaço de partilha e de saberes práticos, através do acompanhamento, supervisão e reflexão do trabalho docente (Nóvoa, 2009). Desta forma, a Universidade ganha um papel importante na formação do indivíduo, contribuindo progressivamente para o seu desenvolvimento profissional e individual como futuro educador, através da promoção de um profissional autónomo com um

espírito crítico reflexivo sobre o contexto educativo e a sua prática pedagógica, tornando-se um ser em constante formação por iniciativa própria (Nóvoa, 1995).

É nesta perspetiva que Nóvoa (1995) afirma que “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.” (p. 25).

1.1.1. A Construção da identidade profissional.

Ao longo da nossa vida vamos construindo a nossa identidade pessoal, como ser individual e social, sendo que o mesmo acontece quando nos entregamos a uma profissão pela qual tanto almejamos. Todo este processo resulta na construção da nossa identidade profissional.

A identidade pessoal constrói-se de momentos, de ações positivas e negativas, de pensamentos, de atitudes connosco e com o outro, constrói-se a partir do dia de hoje e dos que passaram. Edifica-se de acordo com aquilo que sentimos, encaramos e entendemos do mundo que nos rodeia e de nós próprios.

O mesmo sucede com a identidade profissional que, numa fase inicial, começa com um simples sonho ou meta a atingir e acaba por se transformar naquilo que somos e que fazemos da nossa profissão, ou seja, “é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu *eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente” (Marcelo, 2009, p. 11).

A construção da identidade profissional começa muito antes daquilo que imaginamos. Desde pequenos dizemos “quando for grande quero ser...” e é neste momento que a nossa identidade profissional começa a emergir. Começamos por idealizar uma profissão que se relaciona com a nossa pessoa. No caso da docência, esta emerge muito mais cedo do que pensamos. Esta surge no estatuto de aluno, ou como refere Formosinho (2013), a profissão de docência é apreendida durante o nosso percurso escolar enquanto alunos, sendo a partir dessas vivências que se constrói a sua base “pela vivência da discência” (p. 10). A partir daquilo que vemos e das interpretações que fazemos moldamos a profissão do educador e construímos as primeiras abordagens e bases da mesma.

Para Nóvoa (1995), a formação de professores, além de ser um meio de aquisição de conhecimento e técnicas, “é o momento-chave da socialização e da configuração profissional” (p. 18). É na perspetiva do autor, a forma de criar ou moldar a identidade

profissional, de acordo com as vivências e aprendizagens ocorridas durante a formação em contexto educativo e coletivo.

A identidade pessoal e a identidade profissional estão intrinsecamente ligadas, dado que uma pessoa quando exerce uma profissão não deixa de ser quem é no exercício da sua função, pois continua a ser a mesma pessoa e a forma como executa a sua função depende da maneira como se vê e age perante o mundo. O mesmo ocorre na educação, em que o educador tem uma identidade pessoal intrinsecamente ligada a uma identidade profissional. No seguimento do exposto, Nóvoa (2009) diz-nos ser “impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (p. 38).

Na mesma perspetiva do supramencionado, Oliveira-Formosinho (2007) e Formosinho (2013), referem que as crenças, os valores e emoções dos educadores estão articulados com a forma de agir dos mesmos.

Outra das características da identidade profissional é que esta está sempre em constante construção através das experiências vividas com as crianças, com as suas famílias, com o contexto escolar e até mesmo com a vida pessoal. Alarcão e Roldão (2008) explicitam que “A construção da identidade processa-se no eixo do passado-presente-futuro” (p. 33), sendo esta algo indeterminado.

1.1.2. O Perfil do educador.

Como vimos no capítulo anterior, tornar-se educador/professor faz parte do “processo de desenvolvimento pessoal e profissional” (Gonçalves, 2009, p. 25), pois como diz Marcelo (2009) a profissão docente é, essencialmente, uma “profissão do conhecimento” (p. 8), conhecimento este que envolve o eu e o outro. Na perspetiva de Alarcão (2001), o educador deve ter uma postura construtiva, através de uma ação ativa, “dialógica, interativa e reflexiva” (p. 23), afastando a sua pedagogia da ação transmissiva.

De acordo com a Lei Nº 49/2005, de 30 de agosto, Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 33º, Nº 2, a orientação e as atividades pedagógicas desenvolvidas na EPE são desenvolvidas por educadores de infância, os quais de acordo com o Decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, Perfis gerais de competência dos educadores e professores do 1.º ciclo, artigo 2º devem ser subordinados à realização do curso de formação inicial de educação de infância e à obtenção da acreditação do mesmo, ou seja, o reconhecimento oficial para exercer a profissão.

O mesmo artigo menciona que o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância ocorre habilitando-o, de igual modo, para exercer a educação de crianças com idades inferiores aos 3 anos, mais precisamente em idade de Creche. Formado para orientar a atividade pedagógica, é função do educador através do planeamento, estruturação e avaliação do ambiente educativo, a conceção e o desenvolvimento de um currículo que oriente toda a ação educativa promotora do desenvolvimento integral e significativo da criança (perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, 2001). Para o desenvolvimento da prática, o educador deve ter como base da sua ação, as OCEPE que determinam alguns objetivos pedagógicos a ter em conta no exercício do seu trabalho com as crianças (Figura 1).

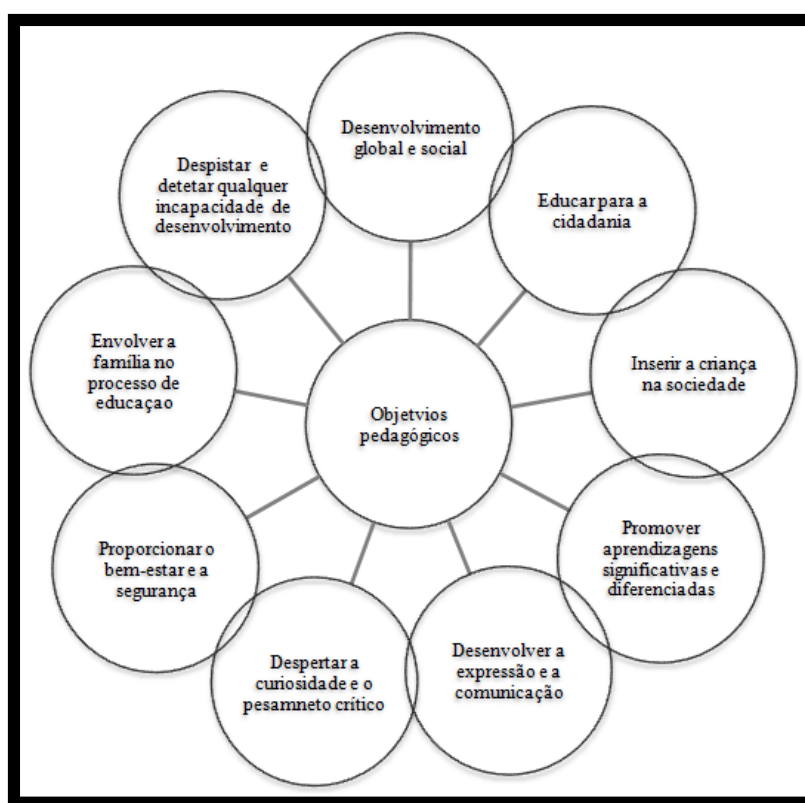


Figura 1. Objetivos Pedagógicos, Definidos nas OCEPE

Fonte: Adaptado de Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (pp. 15-16). Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Através do desenvolvimento destes objetivos pedagógicos, o educador vai poder proporcionar à comunidade educativa, em questão, uma ação pedagógica complexa e significativa promotora do desenvolvimento e da aprendizagem.

Na organização e estruturação do ambiente educativo, cabe ao educador organizar o espaço, os materiais e o tempo, que possibilite às crianças uma diversidade de situações e de materiais estimulantes e apoiantes, com vista ao seu desenvolvimento e à vivência de

experiências novas, que façam parte da sua cultura. Além disso, é ainda da sua responsabilidade desenvolver o currículo e permitir à criança situações de segurança e bem-estar (perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, 2001).

Nesta linha, cabe ao educador desenvolver uma intencionalidade educativa de acordo com as seis orientações globais apresentadas no Quadro 1, e que devem caracterizar o ciclo da intervenção profissional de um educador (ME, 1997).

Quadro 1. Orientações Globais, Redigidas pelas OCEPE

Orientações globais	Função
<i>Observar</i>	Observar o grupo de crianças como um todo e individualmente, assim como o seu contexto familiar, com a finalidade de responder às suas necessidades, interesses e dificuldades. Esta observação serve como base para planificar, diferenciar e avaliar todo o contexto educativo.
<i>Planear</i>	Planear para o grupo através do que foi observado e com a intenção de criar momentos e experiências significativas para as crianças. Este plano exige uma ponderação do conteúdo preparado assim como a articulação entre o mesmo. Toda esta ação deve passar pelo questionamento das potencialidades do plano e quando possível, deve ser feito com a criança.
<i>Agir</i>	Agir de forma adequada, colocando as suas finalidades em prática de acordo com os momentos e os interesses das crianças. Deve ainda aceitar e fomentar a intervenção de outros intervenientes educativos.
<i>Avaliar</i>	Avaliar a ação educativa, evidenciando aspetos que necessitam de ser melhorados, assim como incluir outros aspetos importantes para a intervenção educativa. Outra forma de avaliar é pedindo a opinião da criança e refletindo com a mesma sobre a ação decorrida.
<i>Comunicar</i>	Comunicar aos restantes intervenientes educativos os progressos e desenvolvimentos das crianças, assim como partilhar as ações desenvolvidas.
<i>Articular</i>	Articular a etapa de educação da criança à próxima, favorecendo capacidades de integração e sucesso na mesma.

Fonte: Adaptado de Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (pp. 25-28). Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Considerando os pontos referidos no quadro anterior, o educador poderá, através da sua ação educativa, desenvolver uma pedagogia favorável ao desenvolvimento e aprendizagem significativa da criança.

Perante a intencionalidade educativa, é exigido ao educador que organize e estruture o espaço que vai partilhar com o grupo de crianças. É fundamental que este desenvolva uma observação constante do contexto para poder estar a par dos interesses e necessidades das crianças e do grupo, e poder planificar um conjunto de atividades e projetos diversificados que visem dar resposta às exigências e emergências do contexto pedagógico. É importante, ainda, que o mesmo estabeleça uma forma de avaliação das atividades educativas e do desenvolvimento de competências das crianças, permitindo o melhoramento da atividade

educativa e da evolução das mesmas (perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, 2001).

Como parte da organização educativa, temos ainda a relação e a ação educativa, ou seja, a relação estabelecida com as crianças, com vista ao seu desenvolvimento pessoal e social. Nesta ótica, torna-se fulcral que o educador trace uma planificação que promova a construção da identidade, da autonomia e da socialização das crianças em relação com o outro e com o mundo que a rodeia. No seu currículo devem constar, de forma integrada, as áreas de conteúdo, apresentadas pelas OCEPE, através da conceção de experiências nas diferentes áreas, de modo a estabelecer uma continuidade educativa com a etapa precedente a esta.

Uma vez responsável por um grupo de crianças, o educador deve procurar envolver as famílias, a comunidade educativa e a comunidade circundante integrando a criança no mundo social (perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, 2001).

Dentro do perfil do educador, de acordo com a Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011), devem constar ainda os quatro princípios essenciais à postura ética: que são a competência, a responsabilidade, a integridade e o respeito. Ao ser detentor destes princípios, o educador não deve esquecer, durante a sua atividade pedagógica, os conhecimentos e habilidade para atuar perante cada situação, de se respeitar a si e ao outro como ser humano pertencente à comunidade, de ser responsável pela sua atitude e por aquilo que lhe é confiado e de ser uma pessoa equilibrada, tanto a nível pessoal como profissional.

O desenvolvimento destes quatro princípios determina a forma de ação do educador perante os outros, na qual deve assumir um compromisso positivo e correto com as crianças, a equipa pedagógica, as famílias, a entidade empregadora, a comunidade e a sociedade. O cumprimento da ação educativa exige também um compromisso pessoal do educador, através das atitudes pessoais e profissionais que se regem pelas suas crenças, pela articulação da sua identidade pessoal e profissional, pelo trabalho em equipa e pela sua formação constante e progressiva.

1.1.3. Educador reflexivo e investigador.

O ato de refletir pressupõe o desejo de entender o mundo que nos rodeia, o que nos conduz ao questionamento da realidade em que estamos inseridos, ou seja, a reflexão na EI “consiste numa acção que leva à reestruturação de práticas educativas para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança.” (Marques et al., 2007, p. 130).

Para o educador torna-se imprescindível a reflexão permanente da sua prática pedagógica, pois pressupõe-se que questione a sua ação, o impacto e os resultados da mesma, de forma a compreender e adequá-la ao contexto educativo. É preciso, sobretudo, saber “auto-avaliar-se, assim como avaliar as intenções pedagógicas” (Marques et al., 2007, p. 131), sendo, para tal, necessário confrontar o que pensamos com a prática educativa, pois só através deste confronto é possível a reformulação. Oliveira-Formosinho (2007) completa esta ideia ao salientar que “Ser profissional reflexivo é, antes, durante e depois da acção, fecundar as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui” (p. 16).

É preciso compreender que o educador ao refletir a sua ação questiona, em simultâneo, o papel da mesma no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e o papel do feedback das crianças no seu desenvolvimento. Ao refletir sobre a sua experiência o educador não está só a ajudar as crianças, mas a si também, pois permite, ao mesmo tempo, o seu crescimento e o alargamento do seu conhecimento (Marcelo, 2009). A esta capacidade de refletir a ação educativa e crescer com a mesma, Nóvoa (1995) atribui-lhe a designação de competência educativa.

A fim de complementar a sua atitude reflexiva é importante que o educador desenvolva uma observação constante de tudo o que o rodeia, nomeadamente o espaço, o tempo, o grupo e a ele próprio, de maneira a recolher informações pertinentes e a refletir sobre as mesmas diariamente. Só através desta observação e interligação dos vários campos de intervenção é-lhe possível fazer uma reflexão adequada. Quanto ao exposto, Zeichner (1993), diz-nos que a compreensão e a melhoria da prática pedagógica, não passa só pela reflexão da ação, pois esta compreende, e tem em linha de conta, as condições sociais a ela subjacentes, que moldam as suas experiências.

Ser um educador reflexivo é reconhecer o valor da experiência, “é ser um profissional que reflecte sobre o que é, e o que realiza, o que sabe e o que ainda procura, encontrando-se em permanente atenção às situações e contextos em que interage” (Zeichner, 1993, citado por Marques et al., 2007, p. 132). Este deve refletir de forma individual e coletiva através da partilha de opiniões e ideais com a comunidade educativa e o meio envolvente (Marques et al., 2007).

Segundo Alarcão (2000), um educador/professor reflexivo que se questiona sobre a sua ação e arranja soluções para melhorá-la, pondo em prática essa estratégia, está a desenvolver investigação. De facto, um educador/professor ao procurar soluções para melhorar a sua prática e contribuir para o desenvolvimento progressivo da criança pode ser considerado

como investigador, dado que, “Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.” (Alarcão, 2000, p. 6).

A mesma autora fundamenta que o papel do educador/professor como construtor e organizador do currículo, com o objetivo de uma educação de qualidade e inovação, exige-lhe uma atitude de pesquisa e investigação que contribua para o conhecimento da educação. Além disso, um “profissional reflexivo na sua ampla dimensão educativa, política e social” é estar “perante uma perspectiva interaccionista e sócio-construtivista, de aprendizagem experiencial, de formação em situação de trabalho, de investigação-acção” (Alarcão, 2000, p. 4).

1.2. Breve Síntese

Sintetizando este capítulo, é importante referir que a profissão docente é uma profissão em constante formação, que deve ser encarada como uma prática coletiva de troca de experiências profissionais.

A construção da sua identidade profissional depende da sua identidade pessoal, além disso a identidade está sempre em mutação, quer pelas mudanças educativas, quer pelo papel reflexivo e investigador do educador.

Ser educador, implica um conjunto de princípios éticos que determinam a sua postura em relação com o próximo. Seguindo esta ideologia, entende-se que ao educador cabe o papel de avaliar a sua prática educativa e torná-la num meio de desenvolvimento e aprendizagem para a criança, para ele e para os que o rodeiam. De acordo com Nóvoa (1995), a formação do profissional docente não se baseia apenas na sua formação e na prática desprovida de reflexão, antes, pelo contrário, este vai-se formando “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (Nóvoa, 1995, p. 25).

Capítulo 2 – Educação de Infância

A educação de infância (EI) é considerada em Portugal, como a primeira etapa da educação, surgindo como forma de dar resposta às situações económicas e sociais de crianças pequenas com dificuldades nestes níveis (Cardona, 2008). Segundo, Montenegro (2001, citado por Cardona, 2008) a EI “deve articular de forma harmoniosa a função de *educar* com a função de *cuidar* das crianças” (p. 17). Desta feita, a expressão EI é usada neste relatório como expressão caracterizadora da educação de crianças desde o nascimento até a idade escolar.

Este capítulo visa apresentar, essencialmente, a breve história da EI em Portugal, salientando os momentos mais relevantes na sua introdução e evolução, assim como, abordar as duas vertentes da EI a creche e o JI/EPE, com mais ênfase na creche. É revelada, ainda, a importância da rotina diária no desenvolvimento educativo das crianças pequenas, nesta valência.

2.1. Breve História da Educação de Infância

A educação das crianças nos primeiros anos de vida tem vindo a acompanhar o crescimento e as necessidades da sociedade vigente de cada época. Ao longo deste processo, tem-se assistido a avanços e a retrocessos que conduziram ao valor que, atualmente é dado a este nível de educação. Como referido no ME (2000), a EI surge no século XIX, com o objetivo de educar as crianças da classe média, adquirindo no século XX, com a implantação da República, um estatuto importante para o sistema oficial de ensino, o qual sofre um retrocesso em 1937, considerando-se a educação das crianças mais pequenas uma tarefa das famílias (Cardona, 2008). A partir deste momento, a EI deixa de ser oficial e passa a ser de carácter particular e assistencial.

Na década de 70, precisamente em 1973, a situação da EI volta a regularizar-se, todavia com novos contornos, pois deixa de ser única e exclusivamente da responsabilidade das instituições particulares e de solidariedade e passa a estar sobre a tutela do Estado, levando, deste modo, a uma nova Reforma Educativa, em 1986. Associados a esta nova ideologia e progressos educacionais no país estão a emigração do meio rural para o meio urbano, a emigração da década de 60, a guerra colonial, a entrada da mulher no mundo do trabalho e a valorização da criança como membro da família e da sociedade.

Em 1995, a EI ganha o estatuto de prioridade na política educativa estatal, com o objetivo de estabelecer a igualdade de oportunidades e promover a qualidade do ensino na vertente de EPE. Mais tarde, em 1997, surge a Lei-Quadro da EPE, que veio regularizar esta etapa da educação destinada, essencialmente, à educação de crianças dos 3 aos 6 anos de idade. Já o cuidado das crianças mais pequenas ficou sob responsabilidade da segurança social (Cardona, 2008).

2.2. Educação de Infância: Duas Valências

Segundo a Lei Nº 49/2005, de 30 de agosto, Lei de Bases do Sistema Educativo, o termo EI ou EPE destina-se à educação referente a crianças com uma faixa etária entre os 3 e os 6 anos de idade. Segundo esta mesma lei, o educador de infância ao receber a formação para trabalhar na EPE, vê-se igualmente habilitado para trabalhar com crianças, com idades inferiores aos 3 anos. Cardona (2008) refere “Educação de Infância” como um termo abrangente, adequado para caracterizar a educação do nascimento até aos 6 anos. Todavia, esta divide-se em duas valências educacionais, a de Creche que vai dos 3 meses aos 3 anos e o JI ou a EPE que vai dos 3 anos aos 6 anos.

Ambas as valências são consideradas, pelos pedagogos e educadores, a primeira etapa da educação, desenvolvendo assim uma prática pedagógica rica e diversificada, visando o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, de acordo com as OCEPE. Contudo, esta prática pedagógica diferencia-se na forma de agir de cada educador, uma vez que toda a ação educativa baseia-se nos interesses e necessidades das crianças e na própria forma de assimilar a educação por cada um destes profissionais.

Assim, a creche deve ser encarada como uma organização, que visa apoiar as famílias através da prestação de serviços educativos e cuidados às crianças mais novas. Já a EPE deve ser encarada como uma organização de acolhimento e promoção de educação para as crianças mais velhas (Afonso, 2008).

2.2.1. Creche

A creche pode ser considerada como uma organização acolhedora onde a criança expandirá as suas primeiras experiências, fora da esfera familiar e onde desenvolverá as suas competências e capacidades. Esta pretende dar resposta à ideia de que a fase de desenvolvimento das crianças pequenas é fundamental na criação da sua identidade pessoal,

uma vez que é durante estes 3 anos que a criança, em contexto de grupo, irá aprender a andar, a falar, a resolver problemas e a respeitar as regras de convivência com os outros (ISS, 2010).

De acordo com ISS (2010), é importante que este contexto educativo seja promotor do desenvolvimento global da criança, através de um ambiente acolhedor e dinamizador de aprendizagens significativas, adequadas e harmoniosas. No mesmo consta que “A infância é a etapa fundamental da vida das crianças sendo os primeiros 36 meses de vida particularmente importantes para o seu desenvolvimento físico, afectivo e intelectual” (ISS, 2010, p. 2).

Perante a exigência dos cuidados prestados às crianças pequenas, é fundamental que se desenvolva uma prática educativa fundamentada em critérios de qualidade com o objetivo de promover o bem-estar e o progresso adequado, os quais serão apresentados no esquema da Figura 2.

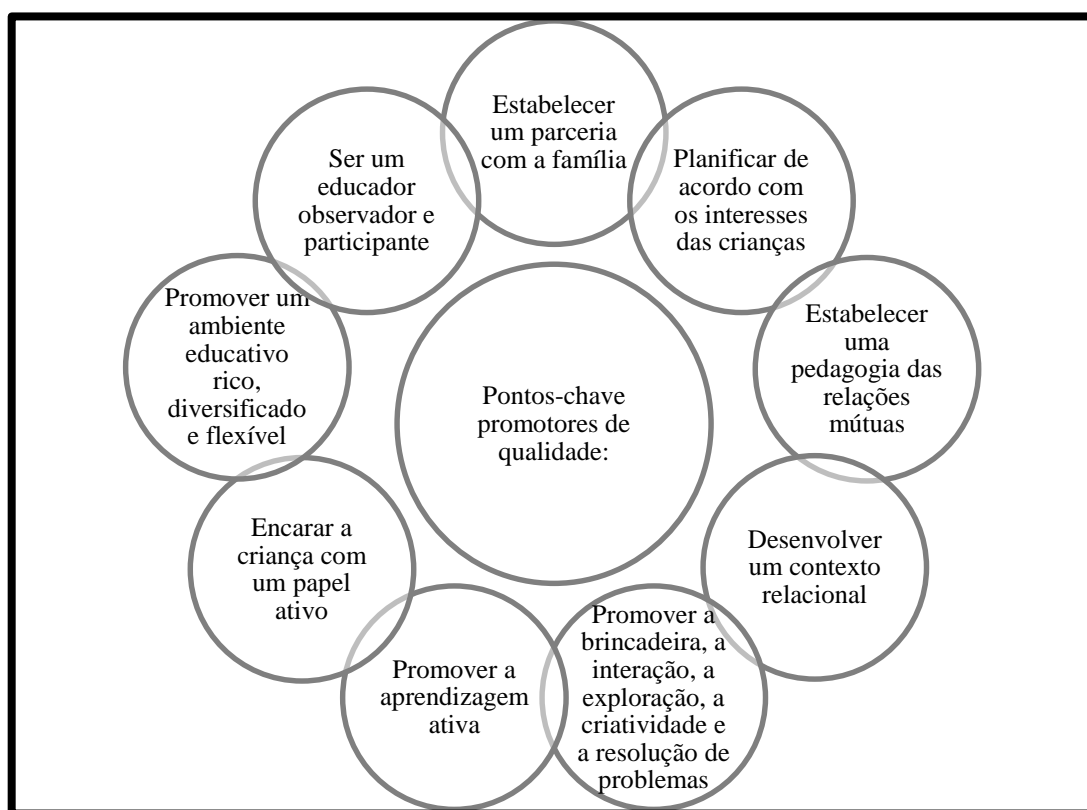


Figura 2. Esquema Ilustrador dos Pontos-Chave Promotores de Qualidade

Fonte: Adaptado de Instituto da Segurança Social. (2010). *Creche: manual de processo-chave*. (2ªed.) (pp. 2-3). Lisboa: Instituto da Segurança Social.

Estabelecer uma educação de qualidade exige do educador o desenvolvimento de várias competências que permitam a promoção destes critérios de qualidade e, por consequência, uma educação favorável e valorizada.

Na mesma perspetiva da qualidade e do desenvolvimento curricular na creche, Portugal (1998) exprime que a creche deve ser encarada como um meio educativo e não apenas como

um meio de guarda. A autora diz, ainda, que o mais importante na creche é a rotina diária e os tempos de atividades livres (Portugal, 2000), apresentando como princípios chave os cuidados dedicados às crianças e o jogo, ou seja, as atividades em que ocorre a “interação com os outros (adultos e crianças) e com os objetos (...), através das diferentes interações, atividades, cuidados e jogo” (Portugal, 1998, p. 205).

Como forma de responder a estas necessidades, interesses e respeitando as crianças mais novas, González-Mena e Eyer (1989, citadas por Portugal, 2000) desenvolveram um conjunto de 10 princípios que visam apoiar a criança e que passo a descrevê-los (Quadro 2).

Quadro 2. Princípios Educativos da Creche

Princípios	Ação do educador
<i>1. Envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito.</i>	Envolver o educador e a criança na mesma atividade, estabelecendo momentos de interação.
<i>2. Investir em tempos de qualidade procurando-se estar completamente disponível para as crianças.</i>	Construir uma rotina diária, que promova tempos de qualidade com as crianças de forma individual e em grupo, em que a educadora esteja completamente envolvida.
<i>3. Aprender a não subestimar as formas de comunicação únicas de cada criança e ensinar-lhe as suas.</i>	Promover uma comunicação variada às crianças, na qual responda às mesmas pelo meio das palavras e dos gestos através do corpo.
<i>4. Investir em tempo e energia para construir uma pessoa “total”.</i>	Proporcionar o desenvolvimento integral da criança, promovendo um desenvolvimento intelectual, físico, afetivo e social.
<i>5. Respeitar as crianças enquanto pessoas de valor e ajudá-las a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos.</i>	Respeitar a opinião e sentimentos da criança, valorizando a expressão dos mesmos.
<i>6. Ser verdadeiro nos nossos sentimentos relativamente às crianças.</i>	Revelar os seus sentimentos, evidenciando-os de acordo com a situação ocorrida: zanga, alegria, tristeza.
<i>7. Moldar os comportamentos que se pretende ensinar.</i>	Ser o modelo da sala, através de atitudes de cooperação, respeito, autenticidade e comunicação.
<i>8. Reconhecer os problemas como oportunidades de aprendizagem e deixar as crianças tentarem resolver as suas próprias dificuldades.</i>	Dar tempo e liberdade às crianças para resolver os seus problemas, promovendo a autoestima e a confiança.
<i>9. Construir segurança ensinando a confiança.</i>	Estabelecer um clima de confiança e segurança na sala, apoiando as crianças nas suas atitudes e aprendizagens.
<i>10. Procurar promover a qualidade do desenvolvimento em cada fase etária, mas não apressar a criança para atingir determinados níveis desenvolvimentais.</i>	Encorajar as crianças a realizarem as atividades de que gostam, apoiando-as através de palavras e atitudes.

Fonte: Adaptado de Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche - Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação. Investigação e Práticas. /Revista do GEDEI*, 1 (pp. 91-103). Porto, Porto Editora.

Neste contexto, a prática educativa na creche foca-se na interação da criança com o adulto através de momentos de cuidados ou atividades, com o objetivo de dar resposta às necessidades e interesses das crianças, pois como nos diz Portugal (2000),

Os bebés necessitam é atenção às suas necessidades físicas e psicológicas; uma relação com alguém em quem confiem; um ambiente seguro, saudável e adequado ao

desenvolvimento; oportunidades para interagirem com outras crianças; liberdade para explorarem utilizando todos os seus sentidos. (Portugal, 2000, p. 89).

Como podemos verificar, na creche e em qualquer etapa da educação, o educador deve desenvolver um conjunto de estratégias curriculares que concorram para satisfazer as necessidades físicas, afetivas e intelectuais das crianças, quer a nível pessoal, quer a nível social. Para que isto seja possível, o educador deve estruturar o ambiente educativo, como o espaço, o tempo e a dinâmica, com a finalidade de promover o bem-estar e contribuir para o crescimento da criança.

De acordo com estes ideais, Portugal (2012b) salienta, ainda, a importância de agir, respeitando as faixas etárias das crianças. A título de exemplo temos a faixa etária dos 18 meses aos 36 meses, em que refere o desenvolvimento de atividades, experiências, situações e interações que contribuam para a autonomia, para a construção da identidade e para o desenvolvimento da comunicação e da socialização com os seus pares. Aqui, toda a ação educativa encontra-se orientada para o estabelecimento de segurança, autoestima, autocontrolo, curiosidade, ímpeto exploratório e competências comunicativas e sociais das crianças.

2.2.2. A importância da rotina diária.

Ao falar-se de rotina diária em contexto de EI, referimo-nos a uma rotina educacional, ou seja, uma rotina em que “as atividades específicas de cada tempo têm de ser proporcionadoras de aprendizagens significativas para cada criança que frequenta aquela sala de actividades” (Formosinho, 1996, p. 60). Perante esta afirmação surge a questão “o que é uma rotina diária?”. De acordo com Formosinho (1996) uma rotina diária é uma estrutura flexível e organizada do tempo diário, que orienta os tempos do dia sem determinar os detalhes de cada momento, permitindo à criança a liberdade de exploração do momento e a criação de experiências significativas segundo a orientação e apoio do educador. É nos dizeres do mesmo autor, “uma sequência previsível, que permite uma série de experiências entre as quais algumas são previsíveis e muitas outras não” (p. 60).

Dentro desta linha de pensamento, Hohmann e Weikart (2003) apresentam a rotina como um instrumento de apoio ao educador. Esta permite-lhes a organização do tempo com o objetivo de criar atividades e aprendizagens ativas e motivadoras que promovem a iniciativa da criança, definindo-a como uma estrutura que descreve, de forma pouco restrita, os acontecimentos diários, a utilização das áreas de interesse e o estabelecimento de interações

das crianças com a comunidade educativa, que divide o dia em blocos de tempo para atividades específicas e identificadas. No entanto não descreve o decorrer dessas atividades dando espaço às crianças para prosseguirem atendendo ao ritmo de cada uma.

Hohmann, Banet e Weikart (1995) acrescentam que a rotina diária liberta os atores da ação educativa, crianças e educadores, da preocupação de decidir o que fazer naquele momento e no seguinte, mas também permite usar a criatividade espontânea nas tarefas a realizar.

De acordo com os mesmos autores, a rotina diária é composta por três objetivos importantes e que se encontram afixados na Figura 3.

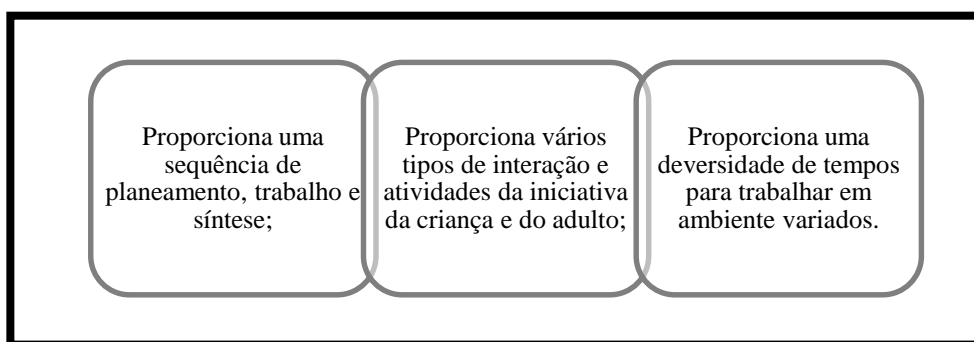


Figura 3. Objetivo da Rotina Diária

Fonte: Adaptado de Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P. (1995). *A criança em acção* (4ª ed.) (p.81). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

O primeiro objetivo permite à criança e ao educador a exploração, o planeamento e execução de projetos e atividades para a aprendizagem; o segundo objetivo concede uma variedade de trabalhos, os quais são realizados em grande e em pequeno grupo, individualmente ou com o educador e podem partir da iniciativa da criança e do educador; e terceiro objetivo proporciona às crianças diferentes ambientes onde se realizam as diversas atividades, facultando aprendizagens significativas e diversificadas (Hohmann et al., 1995).

Para Hohmann et al. (1995), uma rotina bem estruturada e bem utilizada possibilita, quer ao educador, quer à criança, a realização de atividades e a utilização da criatividade em simultâneo, ajudando as crianças a compreenderem a noção de tempo e o horário da sala. É nesta perspetiva que Formosinho (1996) afirma que a rotina diária, nas condições anteriormente referidas, é um meio proporcionador de um desenvolvimento social e moral da criança, sendo a rotina fomentadora de aprendizagens e a própria aprendizagem.

Corroborando a ideia anterior, Hohmann e Weikart (2003) clarificam que o estabelecimento de uma rotina flexível e estável é importante. Pois traz benefícios consideráveis para o educador e para a criança. Uma das abordagens que os autores fazem é a possibilidade de criar uma organização social, ou seja, é através desta rotina e dos momentos

que proporciona ao grupo de crianças, que a identidade do mesmo nasce, cresce e se desenvolvem as interações sociais, influenciando desta forma todo o contexto de aprendizagem. Assim sendo, a rotina é importante para criar o sentimento de partilha e de apoio no educador e na criança e para a divisão de tarefas entre o adulto e a criança.

Outra abordagem é o espaço criado pela rotina diária, em que a criança pode seguir e expandir os seus interesses e necessidades, percebendo que existe entre ela e o educador um espaço de partilha, onde esta tem liberdade de atuar e de conhecer o limite dessa liberdade.

Por fim, estes autores mencionam a importância da rotina diária nas crianças mais novas e em processo de adaptação, afirmando que esta é facilitadora da transição das crianças de casa para a creche, pois admite que estas criem um sentimento de pertença, sendo a sua ação valorizada e apoiada.

Neste sentido, a rotina diária de cada sala de EI tem uma estrutura própria com uma sequência de determinados tempos, com objetivos educacionais e característicos. Apesar de estes momentos rotineiros poderem ser diferentes em alguns aspetos, devido à diferença de idades, entre as duas valências de EI, na sua maioria são similares.

Nas rotinas diárias realizadas para as crianças mais pequenas Post e Hohmann (2003), Hohmann e Weikart (2003) mencionam a existência de alguns momentos das rotinas diárias, importantes em contexto de creche, estando estes descritos na Figura 4.

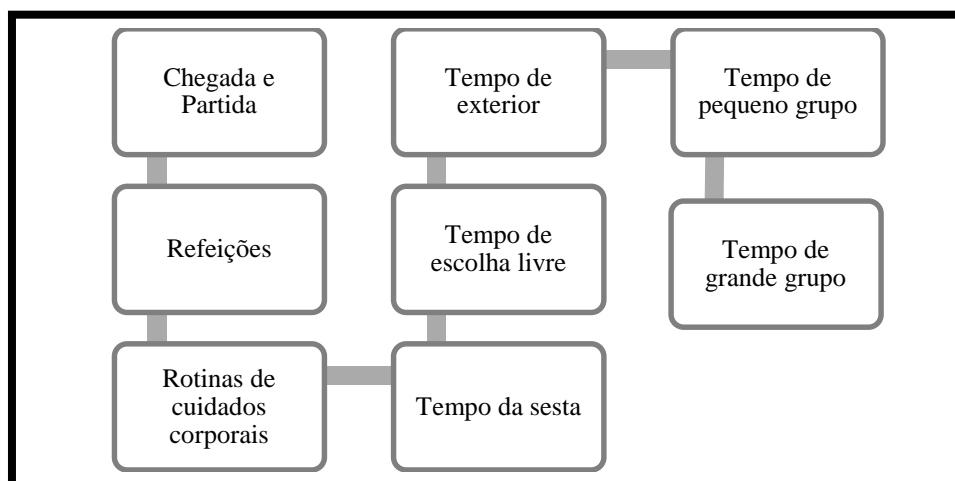


Figura 4. Momentos que Constituem uma Rotina diária de Crianças Pequenas

Como pudemos aferir, a vida diária de um grupo de crianças pequenas desenvolve-se em torno destes momentos que desempenham uma tarefa e um papel fundamental no desenvolvimento do grupo, quer a nível fisiológico, quer ao nível integral da criança.

Os momentos fundamentais ao desenvolvimento fisiológico da criança são a chegada e a partida do infantário, as refeições, os cuidados corporais e o tempo da sesta, visíveis no Quadro 3.

Quadro 3. Momentos da Rotina Diária, Fundamentais ao Desenvolvimento Fisiológico da Criança

Momento	Descrição
Chegada e partida	Este momento para as crianças pequenas é muitas das vezes complicado, por isso os autores revelam ser importante. Marcado por situações diversas, sendo elas positivas ou negativas, as quais variam de criança para criança, através das chegadas e das partidas ao infantário e do acolhimento e despedida calorosa e apoiante por parte da educadora, a criança pode aprender a lidar com estas situações e alargar o seu leque de confiança à educadora e às outras crianças (Post & Hohmann, 2003).
Refeições	A hora das refeições pode significar para as crianças momentos de exploração de novos sabores, cheiros e texturas, de autonomia na alimentação e manipulação de materiais e do convívio social, pois muitas crianças gostam de conversar na hora da comida, começando a desenvolver o prazer de comer e de conversar com os outros (Post & Hohmann, 2003).
Rotinas de cuidados corporais	Para as crianças mais pequenas, que usam fralda ou fazem o controlo dos esfíncteres, este momento da rotina acontece com alguma intensidade e duração. Estes tempos destinados às crianças visam corresponder ao conforto físico e à saúde, mas também tem uma potencialidade bastante elevada na criação das interações e relações entre o adulto e a criança e na criação do sentimento de segurança e confiança na criança. Através desta atividade da muda de fralda e da realização da higiene pessoal das crianças começam, a desenvolver a noção do seu esquema corporal, dos movimentos que podem fazer. Além disso, desenvolvem a sua autonomia na rotina pessoal, ajudando o educador e fazendo elas próprias a rotina (Post & Hohmann, 2003).
Tempo de sesta	A hora da sesta nas salas das crianças mais velhas (2/3 anos), muitas das vezes ocorre por imposição do educador com uma hora estipulada. Este momento visa proporcionar às crianças um momento de descanso e de carga das energias sociais e emocionais, melhorando o humor da criança e a sua disposição (Post & Hohmann, 2003).

Os momentos fundamentais ao desenvolvimento integral da criança, ou seja, do desenvolvimento afetivo, social, intelectual e motor são o tempo de escolha livre, o tempo de exterior, o tempo de pequeno grupo e o tempo de grande grupo, disponíveis no Quadro 4.

Quadro 4. Momentos da Rotina Diária, Fundamentais ao Desenvolvimento Integral da Criança

Tempo de escolha livre	Este momento destina-se a um tempo em que a criança tem a liberdade de escolher o que quer investigar e explorar, que ações realizar e com quem interagir. As crianças têm oportunidade de escolher de acordo com os seus interesses, as suas necessidades pessoais e o seu desenvolvimento. É considerado um tempo de exploração e brincadeira livre sem interrupções. Muitas das crianças utilizam este momento para fazer aprendizagens ativas e significativas para conhecer, tocar, comunicar ou observar perante o contexto oferecido. Este tempo por ser concentrado em cada criança e pelo forte sentido do “eu” e do “meu/minha” pode ser desenvolvido com alguns conflitos pessoais, por causa de brinquedos, materiais ou espaços, estes conflitos ajudam as crianças a ganhar autonomia e a socializar com os outros, é importante que o educador os observe e intervenha no caso de ser necessário (Post & Hohmann, 2003).
Tempo de exterior	Este tempo permite ampliar a exploração e a brincadeira da criança a outros contextos, sendo um espaço rico em experiências sensório motoras. As crianças têm a liberdade de escolher e de explorar e têm um espaço para desenvolverem as suas capacidades motoras, através do correr, do trepar, saltar. Aqui as crianças podem brincar ao seu ritmo, com os colegas que quiserem e ao que quiserem (Post & Hohmann, 2003).

Tempo de pequeno grupo	Momento destinado a atividades escolhidas pelo adulto com o objetivo de manipulação de materiais ou vivência de experiências com o adulto e outras crianças. A criança deve ser livre de criar e experienciar à sua maneira. É também um momento de observação e de apoio por parte do adulto e de convivência entre as crianças, a qual poderá originar situações problema em que as crianças tenham de lidar com elas (Hohmann & Weikart, 2003).
Tempo de grande grupo	Este momento destina-se à vivência de atividades e experiências entre o grupo, como a leitura de histórias, a dramatização, o canto, o movimento, a troca de ideias e de acontecimentos. É uma atividade geralmente iniciada pelo adulto, no entanto muitas das vezes as crianças fazem sugestões que são desenvolvidas nestes momentos. É um momento de socialização e da construção da identidade do grupo, permitindo à criança a oportunidade de estar e trabalhar com os outros e de gostar de estar em grupo (Hohmann & Weikart, 2003). Na perspectiva de Post e Hohmann (2003) este momento é também caracterizado por um tempo de contacto físico, de partilha e de comunicação em grupo. O qual permite à criança a partilha de experiências, o aumento da comunicação e da interação com o resto do grupo e o envolvimento em atividades coletivas.

Todos estes momentos fazem parte da rotina diária de uma sala de atividades ou berçário. No entanto, a sequência do conteúdo de cada um depende do grupo em questão e das finalidades educativas determinadas. Signoretti, Monteiro, Dias, Davólio e Lésio (s.d.) definiram um conjunto de objetivos que determinam as rotinas diárias, sendo estes apresentados na Figura 5.

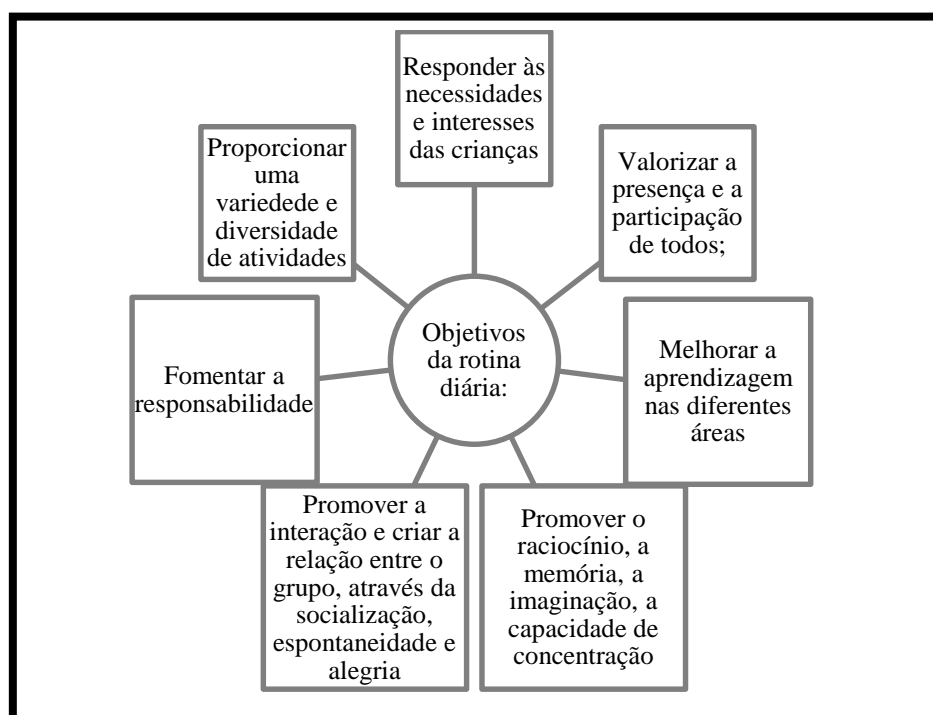


Figura 5. Objetivos da Rotina Diária

Fonte: Adaptado de Signoretti, A. E. R. S., Monteiro, K. K., Dias, L. M. D. O., Davólio R. A. C. & Lésio, S. F. (s.d.). *Rotina escolar. Orientações para professor e aluno organizarem as atividades diárias* (p.2). Campinas: Rede Municipal de Educação. Retirado de <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/sugestoes/rotina%20-escolar.pdf>.

A rotina diária como instrumento dinamizador da aprendizagem das crianças facilita a percepção infantil do tempo e do espaço (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, citado por Signoretti et al., s.d.). Na verdade,

A organização do tempo precisa ensinar¹ alternativas e, frequentemente, simultâneas atividades mais ou menos movimentadas, individuais ou grupais, que exijam maior ou menor grau de concentração da atenção; determinar a hora de repouso, da alimentação, da higiene; a hora do brinquedo, da recreação, do jogo e do trabalho sério (Signoretti et al., s.d. p. 1).

Ou seja, criar situações diversificadas de aprendizagens significativas, pois a sua função é facilitar a aprendizagem (Signoretti et al., s.d.). Para estes autores, a rotina diária é importante porque contribui para a construção da identidade e desenvolve a autonomia, e como expressa o ME (1997) esta tem em conta todas as áreas de conteúdo, em que se privilegia à área da *Formação Pessoal e Social*, como uma área transversal que pode ser o ponto de partida do processo educativo, estabelecendo uma relação íntima com a organização do ambiente educativo, permitindo as interações sociais com os adultos e as crianças.

2.3. Breve Síntese

Finalizado este capítulo, é importante referir que a EI evoluiu ao longo dos tempos, nos seus interesses e serviços e que, atualmente está a operar para apoiar as famílias e permitir a igualdade de educação a todas as crianças.

A sua organização, atualmente em Portugal Continental, encontra-se distribuída por dois gestores educativos, ou seja, a EPE é orientada e apoiada pelo Ministério da Educação, enquanto a creche é da responsabilidade da segurança social. Revelando a divisão da EI em duas vertentes: a creche para as crianças mais pequenas até aos três anos e a EPE para as crianças mais velhas acima dos 3 anos. Já na Região Autónoma da Madeira, ambas as vertentes são tuteladas pela Secretaria Regional da Educação.

Perante a explanação feita, nestes capítulos, foi fulcral compreender a EI como etapa fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, assim como o papel do educador, de acordo com o ISS (2010), no desenvolvimento de uma prática educativa de qualidade, que promova o bem-estar e o progresso da criança, através do desenvolvimento de determinados aspetos e princípios promotores de qualidade e desenvolvimento.

Tornou-se pertinente falar sobre o desenvolvimento de uma prática educativa de acordo com a faixa etária de cada grupo, de uma rotina diária rigorosa que, embora flexível,

¹ Esta palavra neste contexto quer dizer criar ocasiões para.

compreende a designação de vários momentos de aprendizagem que correspondam às necessidades das crianças. Além disso, verificou-se que esta deve ser encarada como um instrumento essencial ao desenvolvimento integral da criança, mais precisamente no estabelecimento da sua segurança, autonomia, e na sua construção pessoal e social.

Capítulo 3 – Fundamentação Metodológica

Considerando o papel reflexivo e investigativo do educador, torna-se necessário o desenvolvimento de uma metodologia de investigação e uma metodologia pedagógica. As opções metodológicas de um educador definem a sua ação e os seus pressupostos. Por isso, um educador que define a sua prática e a interliga a uma teoria é um profissional consciente da sua ação. Assim, este capítulo destina-se à apresentação da metodologia de investigação utilizada na prática pedagógica e as respetivas técnicas e instrumentos de recolha de dados.

A metodologia privilegiada é a investigação-ação e nos instrumentos e técnicas temos a observação participante, o diário de bordo e a entrevista não estruturada e semiestruturada. Para além da metodologia referida, será abordada a pedagogia curricular e os processos de apoio utilizados para trabalhar em contexto educativo. Como modelo curricular será exposto um modelo de cariz participativo ligado à pedagogia-em-participação, ou seja, o modelo *High Scope* e como estratégias e processos de ação, a aprendizagem ativa e a aprendizagem cooperativa. Será ainda abordado o ato de planificar e avaliar como ferramenta instrumental do processo educativo.

3.1. A Metodologia de Investigação na Educação

Ao falarmos em metodologia de investigação, surge a questão de o que é realmente a investigação. Para Sousa (2009) a investigação “refere-se, em termos etimológicos, entrar nos vestígios, procurar nos sinais o conhecimento daquilo que os provocou” (p. 11). É, acima de tudo, perceber e compreender o acontecimento dentro do seu meio, estudar o observado dentro do contexto de ação.

Nas ciências da educação, falar em processo de investigação, é a mesma coisa que falar no estudo do comportamento do indivíduo em determinada situação da sociedade (Sousa & Baptista, 2011), já na educação este processo de investigação é abordado como forma de melhorar ou conhecer o ensino e a aprendizagem de acordo com o indivíduo (Bento, 2013).

Neste contexto, o processo de investigação tem como objetivo compreender, mudar ou transformar a sociedade, por outras palavras, e na perspetiva de Sousa e Baptista (2011), a investigação é um processo de aprendizagem, que visa produzir, validar ou alterar o conhecimento, com vista à sua organização e reestruturação.

Por ser um processo de construção do conhecimento e de aprendizagem disponível a todos e entre indivíduos, importa que o investigador assuma uma conduta profissional orientada na postura ética, de acordo com os valores da sociedade, respeitando os direitos e o bem-estar do indivíduo e que seja dotado, simultaneamente, de um conjunto de competências essenciais para investigar (Sousa & Baptista, 2011) (Figura 6).

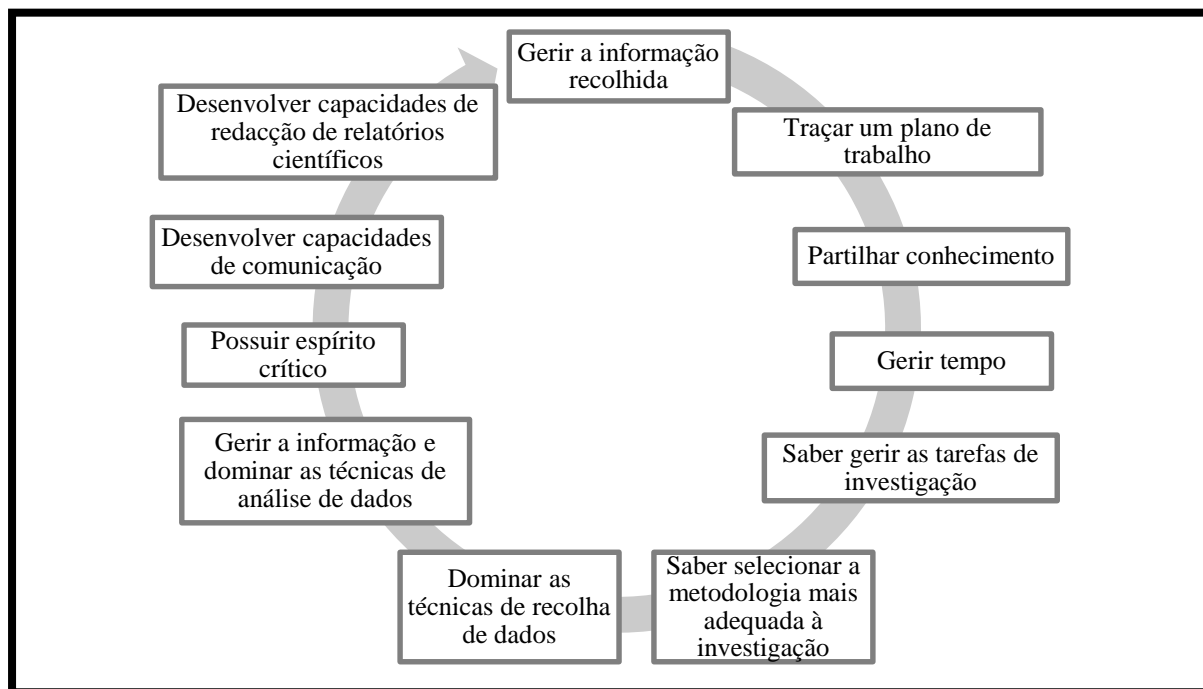


Figura 6. Competências do Investigador

Fonte: Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios. Segundo bolonha* (p. 11). Lisboa: PACTOR.

De acordo com os autores, o desenvolvimento destas competências permitem ao investigador, pesquisar e investigar com vista ao sucesso, sendo necessário que o investigador siga as duas características da investigação, os princípios éticos e o desenvolvimento das competências, durante a fase de investigação assim como durante a fase de divulgação dos resultados.

Para a realização de uma investigação é necessário, segundo Sousa e Baptista (2011), a escolha de um método que permita a seleção de uma estratégia de pesquisa que depende do objetivo de investigação e da intencionalidade de generalizar ou não a outros casos. O método deve ser escolhido de acordo com o que queremos estudar e o número de casos a implementar no estudo. Este mesmo método, juntamente, com o objetivo de estudo determinarão os instrumentos e as técnicas de recolha de dados.

Dentro destes métodos podemos encontrar os métodos qualitativos, os métodos quantitativos e os métodos mistos decorrentes da junção dos dois anteriores (Sousa &

Baptista, 2011). Para Bento (2013), pode considerar-se como métodos qualitativos aqueles que decorrem no ambiente natural, onde a realidade resulta da perceção do investigador com a intenção de compreender e interpretar a mesma, através das observações e das narrações que faz. Sousa (2009) acrescenta que este tipo de investigação pode ter várias interpretações de acordo com o indivíduo que a faz, por ter um carácter subjetivo, pois “Em vez da procura de leis que possam ser extensíveis a toda a população, os estudos deste tipo procuram compreender os mecanismos, *o como funcionam certos comportamentos, atitudes e funções*” (p. 31). Já os métodos quantitativos exigem a manipulação e controlo dos comportamentos e dos lugares, cuja finalidade propõe-se identificar e apresentar os dados observáveis através da recolha de medidas quantitativas (Sousa & Baptista, 2011). Sousa (2009) diz que neste método a realidade é objetiva e observada da mesma forma por diferentes investigadores “podendo ser analisada com rigor e quantificada estatisticamente” (p. 31).

Perante a importância atribuída à investigação e ao investigador, uma vez, que é um processo social, torna-se necessário a estruturação de um conjunto de etapas de formação do processo de investigação, que visam orientar o pesquisador durante a sua ação. Neste sentido, Sousa e Baptista (2011) determinam a existência de 8 etapas essenciais para a realização de uma investigação, as quais podem ser analisadas na Figura 7.

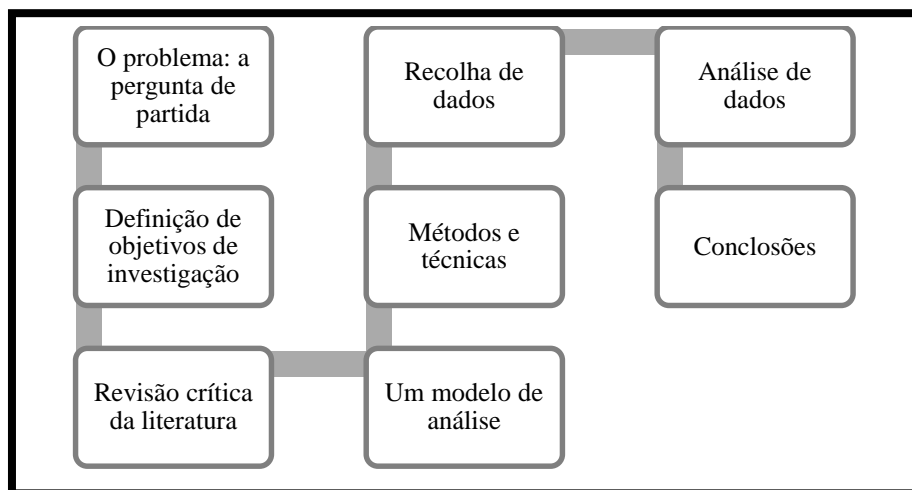


Figura 7. Etapa do Processo de Investigação

Fonte: Adaptado de Fonte: Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios. Segundo bolonha* (p. 4). Lisboa: PACTOR.

Estas etapas do processo de investigação são fundamentais na orientação do investigador, pois ajuda-o a prosseguir de forma adequada. Além disso, são etapas universais que determinam a mesma forma de fazer investigação para todos.

3.1.1. A importância da investigação para o desenvolvimento da ação do educador no contexto educativo.

Atualmente, uma das preocupações da educação é a melhoria da mesma, de forma a chegar a todas as crianças e às suas necessidades. Perante esta situação, coloca-se a questão do como fazer para atingir este objetivo. Ora de acordo com alguns investigadores fala-se da investigação-ação para chegar às respostas que colocam durante todo o processo de observação que efetuam no decurso da sua prática. Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008) a preocupação em chegar a todas as crianças, com a intencionalidade de manter a igualdade de oportunidades pressupõe a necessidade de o educador assumir-se como um profissional reflexivo e investigador. Há, por assim dizer, uma necessidade em promover uma nova forma de ensinar e de agir perante a educação. É neste sentido, que se aborda a questão da investigação-ação.

A investigação-ação é uma metodologia de investigação qualitativa com grande influência nas ciências da educação. Esta contribui para a formação permanente dos educadores reflexivos, para melhorar a aprendizagem das crianças, e por conseguinte dos educadores, uma vez que a sua aprendizagem se perpetua ao longo da sua vida enquanto agente em transformação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008). De acordo com esta perspectiva, Sousa (2009) expressa que este meio de investigação “baseia-se essencialmente na observação de comportamentos e atitudes controladas no decorrer da acção pedagógica e lidando com os problemas concretos localizados na situação imediata” (p. 96).

Sousa e Baptista (2011) encaram esta metodologia de uma forma mais geral afirmando que

A investigação-acção é uma metodologia que tem o duplo objetivo de acção e investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes:
Acção – Para obter mudança numa comunidade ou organização ou programa;
Investigação – No sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, do cliente e da comunidade (Sousa e Baptista, 2011, p. 65).

Neste caso específico, a investigação-ação visa a melhoria da realidade num determinado meio de ação, com o objetivo de mudança e de aprendizagem, exigindo a participação de todos os indivíduos implicados na investigação, até o investigador que “é um co-investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade.” (p. 65). Dando seguimento ao exposto, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008) acrescentam que a sua natureza objetiva assenta no “agir e investigar a acção para a transformar; formar na

acção transformando-a; investigar a transformação para reconstruir o conhecimento praxeológico” (p. 11).

Este método de investigação caracteriza-se por ser um estudo situacional, pois desenvolve a investigação no contexto real, por ser auto avaliativo, dado que faz uma avaliação constante da situação com vista a procurar um caminho eficaz (Sousa, 2009), e por ter um carácter colaborativo e participativo, uma vez que todos os intervenientes do estudo têm um papel importante no desenrolar do mesmo (Sousa, 2009, Sousa & Baptista, 2011). Além disso, envolve quatro fases de desenvolvimento essenciais, sendo estas a acção, a observação, a planificação e a reflexão, as quais devem ser abordadas de forma contínua e em espiral, caracterizando-se num momento cíclico, apresentado na Figura 8.

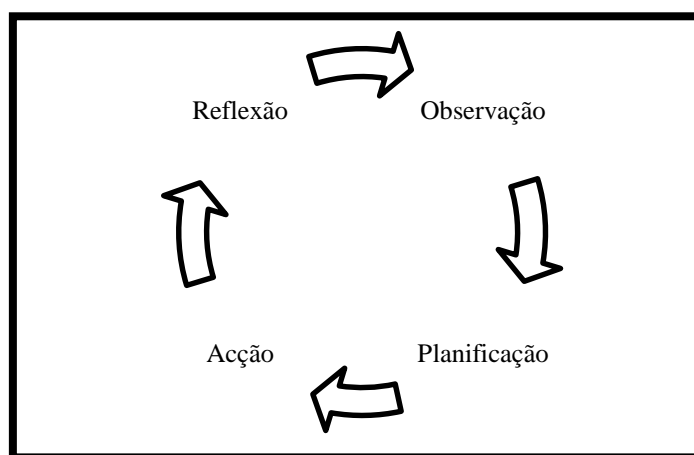


Figura 8. Ciclo da Investigação-Ação

Fonte: Adaptado de Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios. Segundo bolonha* (p. 65). Lisboa: PACTOR.

Nesta perspetiva o processo da investigação-ação desenvolve-se nas 4 fases indicadas na figura anterior, sendo estas o diagnóstico do problema, a construção de um plano de acção, a colocação do plano em acção e a reflexão e interpretação dos resultados (Sousa & Baptista, 2011).

De forma geral, e nas palavras de Máximo-Esteves (2008), a investigação-ação é um recurso favorável à melhoria da prática educativa e do desenvolvimento do profissional de educação, assim como na aprendizagem dos seus valores, uma vez que lida com os problemas reais, com as pessoas, com as teorias e os conceitos, permitindo um avanço na dimensão política e social da educação.

3.1.2. Instrumentos e técnicas de recolha de dados.

Os instrumentos e técnicas de recolha de dados são usados nas investigações de acordo com a sua natureza, qualitativa ou quantitativa. Neste caso, a investigação qualitativa têm como função recolher e analisar os dados empíricos necessários à investigação (Sousa e Baptista, 2011; Máximo-Esteves, 2008).

Nesta linha de pensamento, Máximo-Esteves (2008) refere que no caso de um investigador como o educador, com pouco tempo de investigação, a escolha e utilização destas técnicas e instrumentos deve ser rigorosa e ter em atenção três situações, que passam pela escolha de poucos instrumentos, pelo uso de instrumentos que conheça e domine e pela definição de instrumentos que promovam a aprendizagem no contexto educativo. A observação surge neste campo como a técnica privilegiada do profissional de educação, que recorre a instrumentos como os diários onde se coloca o registo do observado ou as notas de campo, as entrevistas, os documentos e as imagens.

Apesar de ser importante a escolha das técnicas dos instrumentos a usar, Sousa e Baptista (2011) dizem ser essencial também, determinar o tipo de informações que devem ser recolhidas, assim como a forma de obtê-las, referindo três perguntas-chaves que servem de orientação, nomeadamente “Como vamos procurar informação? Qual a natureza dessa informação? Junto de quem vamos recolher essa informação?” (p. 71). As referidas autoras destacam dois tipos de fontes, as fontes primárias e as fontes secundárias, em que a primeira representa as informações recolhidas a partir da observação, das entrevistas e inquéritos, ou seja, informações obtidas no contacto com os intervenientes investigados. Já a segunda fonte apela às informações retiradas de documentos, recolhidas pela análise documental.

No que diz respeito ao supramencionado, e direcionando para o trabalho desenvolvido por mim, passo a relatar as técnicas e instrumentos utilizados em contexto educativo e que incidem sobre três fontes primárias como a observação, os diários de bordo e as entrevistas.

3.1.2.1. A observação.

“Observar é olhar atentamente” (Sousa, 2009, p. 108), é uma ocorrência da vida diária. Esta pode ser considerada como algo natural ou algo sistemático e decidido, e depende da situação em causa. Ao longo do texto importa falar da observação com um propósito, ou seja, a observação preparada e sistemática.

Para Sousa (2009) a observação em educação tem como objetivo a pesquisa de problemas, a procura de respostas às questões colocadas e a compreensão do processo pedagógico. Caracteriza-se por ser uma observação “mais formal, controlada, sistematizada e centrada sobre uma situação específica, procurando o maior rigor e objetividade dos dados observados” (p. 109).

Dentro deste contexto, Máximo-Esteves (2008) fala da observação como um meio direto de conhecer os fenómenos em contexto real, permitindo o conhecimento do contexto, das interações e dos indivíduos presentes. A observação é no seu entender a forma de registar os comportamentos, as atitudes e os conhecimentos no contexto natural e de acordo com a sua espontaneidade (Sousa, 2009).

Sousa e Baptista (2011) acrescentam que a observação é uma forma de registo categórica, narrativa e descritiva, em que a primeira visa o registo por categorias limitando a observação a um conjunto de momentos. A segunda subentende o registo dos acontecimentos de forma narrativa com a linguagem corrente e durante os acontecimentos. A terceira que pressupõe o registo posterior dos acontecimentos com uma reflexão crítica do investigador.

O processo de observação supõe várias formas de observar: a sistemática, a participante, a não participante, a natural, entre outras, de acordo com vários autores. No entanto, e neste caso, interessa-nos, apenas, a observação participante. Ao recorrer à observação participante, o investigador participa na observação e, por conseguinte, na investigação. Na opinião de Sousa e Baptista (2011), a observação participante “é adequada ao investigador que pretende compreender, num dado meio social, um fenómeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar-se nas actividades/vivências das pessoas que nele vivem, realizando desta forma o trabalho de campo” (p. 89).

Conclui-se que este tipo de observação permite o envolvimento do investigador na vida da comunidade estudada, onde este se assume como sendo um membro e observa dentro do grupo a sua vida (Sousa, 2009), ou seja, o investigador é o instrumento de observação, que recolhe dados das ações, opiniões e perspetivas, vivendo as situações e descrevendo-as de acordo com a sua interpretação (Sousa e Baptista, 2011).

3.1.2.2. Os diários de bordo.

Os diários de bordo são muitas vezes usados pelos educadores para espelhar a sua prática e refletir sobre a mesma. Por essa razão, Máximo-Esteves (2008) refere-os como um instrumento fundamental para o educador-investigador, afirmando que permitem “registar as

notas de campo provenientes da observação dos aspectos da sala de aula” (p. 85). São desta forma utilizados por muitos educadores para registrar a sua investigação e as notas de campo, assim como outros dados relevantes para a sua formação.

Nesta ótica, no diário de bordo é registado um conjunto de descrições acerca do investigado decorrente das observações estabelecidas. Nele constam um conjunto de relatos, de descrições dos acontecimentos de forma detalhada e precisa, um conjunto de comentários, interpretações e registos pessoais.

De acordo com Máximo-Esteves (2008), os diários podem ter notas de várias naturezas: teórica, metodológica e prática. Na primeira podem ser evidenciadas teorias sobre a situação observada, que expliquem ou critiquem o que está escrito, na segunda podem ser apresentados conteúdos sobre as atividades, falhas, melhorias, outras formas de intervir e na terceira podem ser escritas novas ideias para colocar em prática. Assim, o diário é encarado como um instrumento com várias finalidades que complementam a profissão docente e permite a investigação.

Outro aspeto importante na utilização dos diários, é que estes devem ser referenciados de acordo com a data, o lugar, o momento e, se possível, o nome das pessoas citadas ou retratadas no mesmo.

3.1.2.3. A entrevista.

A entrevista é considerada uma das técnicas de recolha de dados, mais usada na investigação em educação (Bento, 2013; Máximo-Esteves, 2008). Esta possibilita “recolher informações junto dos participantes relativas aos fatos, às ideias, aos comportamentos, às preferências, aos sentimentos, às expectativas e às atitudes” (Bento, 2013, p. 53), através da comunicação verbal individual ou em grupo, de acordo com a seleção de pessoas (Máximo-Esteves, 2008).

Esta técnica de recolha de dados divide-se, geralmente, em três géneros de entrevistas. A entrevista não estruturada, a entrevista semiestruturada e a entrevista estruturada (Bento, 2013). No primeiro tipo de entrevista, não existe um guião e o entrevistado tem uma maior liberdade para expressar a sua opinião, a qual deve ser aceite e respeitada pelo entrevistador. Na entrevista semiestruturada existe um guião, as perguntas têm um tema e o inquirido não pode fugir muito ao mesmo, no entanto tem um espaço para fundamentar e explicar a sua opinião. Quanto à entrevista estruturada, existe um guião com um conjunto de perguntas

fechadas em que o respondente deve respondê-las sem se afastar do tema (Bento, 2013; Sousa & Baptista, 2011).

No relatório em questão, importa abordar as entrevistas semiestruturadas e as não estruturadas, uma vez que foram as técnicas usadas no desenvolvimento do projeto.

3.2. Opções Metodológicas da Prática Pedagógica

As OCEPE são consideradas para os profissionais de EI como a base para o desenvolvimento do currículo nesta etapa. Este documento expressa as condições bases para o desenvolvimento do currículo do educador considerando como importante, a planificação, a avaliação, a organização do ambiente educativo, a parceria pais-educadores e a articulação das etapas da educação. No entanto, Formosinho (2013) considera que estas orientações são mínimas e que é essencial, por questões de qualidade do ensino/aprendizagem, o desenvolvimento de um modelo curricular na EI.

Oliveira-Formosinho (2007) informa-nos que os modelos curriculares utilizados podem pertencer a uma pedagogia transmissiva ou a uma pedagogia participativa, cabendo ao educador, de acordo com as suas crenças, valores e formação, determinar o tipo de pedagogia a usar.

Ao falarmos em modelos curriculares na EI, surge a questão relacionada com o currículo nesta etapa de educação. É de conhecimento geral que não existe um currículo estipulado por lei para a EI, porém as bases orientadoras das OCEPE determinam a organização da prática educativa de acordo com alguns critérios que defendem a igualdade de educação para todas as crianças.

Para Portugal (1998), o significado de currículo é algo difícil de determinar, afirmando que currículo, nesta etapa, pode ser considerado tudo o que acontece ao longo do ano e o que é desenvolvido de forma a responder às necessidades e interesses das crianças, e lhes propicie, em paralelo, o bem-estar e alegria. Acrescenta, ainda, que o “currículo acontece durante as interações inerentes” (p. 205) às atividades ocorridas durante o dia, os cuidados e o jogo.

Nesta perspetiva, os modelos curriculares, surgem como um sistema educacional, caracterizado por um conjunto de valores e teorias fundamentadas na prática educativa (Oliveira-Formosinho, 2007), que “visam integrar os fins da educação com as fontes do currículo, os objetivos com os métodos de ensino e estes métodos com a organização do espaço e do tempo escolar” (Formosinho, 2013, p. 16).

Atendendo ao descrito, concluímos que a *práxis* pedagógica de um educador deve ser uma prática contextualizada, fundamentada e situada, ou seja, deve ser fundamentada “em crenças, valores, e princípios; em teorias e modelos; em princípios éticos, morais e deontológicos” (Formosinho, 2013, p. 15). Na visão da mesma autora, o uso de um modelo pedagógico implica, não só, o desenvolvimento de um modelo curricular, mas também o desenvolvimento de um modelo de formação profissional contínua.

Desta forma, este subcapítulo surge com o objetivo de espelhar a *práxis* pedagógica utilizada no contexto educativo, realçando as crenças e princípios subjacentes ao mesmo, a pedagogia participativa, o modelo pedagógico utilizado e as estratégias de complemento ao mesmo.

Para tal, será apresentado uma breve noção da pedagogia-em-participação e da pedagogia transmissiva, do modelo pedagógico *High Scope* que serviu de andaime para o desenvolvimento da prática pedagógica em que se destacam os seus princípios fundamentais da ação educativa, e as estratégias de aprendizagem ativa e da aprendizagem cooperativa desenvolvidas, em conjunto, com alguns dos princípios do modelo curricular referenciado.

Além disso, são evidenciados dois instrumentos de trabalho que considero fundamentais no desenvolvimento da ação, que são a planificação e a avaliação.

3.2.1. A Importância da pedagogia-em-participação

Atualmente, uma pedagogia-em-participação organiza-se de acordo com três aspetos (Figura 9), sendo estes as crenças e os valores, a prática e a ação e a teoria e os saberes (Oliveira-Formosinho, 2007).

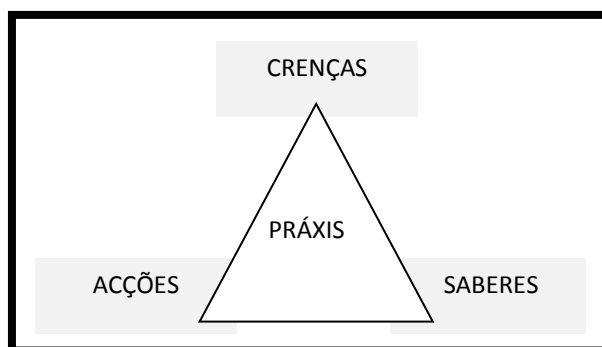


Figura 9. Triangulação Praxiológica

Fonte: Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia (s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (3ª ed.) (p.16). Porto: Porto Editora.

Para Oliveira-Formosinho (2007) estes três aspetos articulados são determinados como o *locus* da pedagogia, ou seja, toda a *práxis* desenvolvida depende das crenças do educador, da sua ação e da teoria que conjuga com a mesma, tornando-a uma pedagogia diferenciada da pedagogia por transmissão.

A pedagogia participativa nasce, assim, com o objetivo de substituir a pedagogia transmissiva que defende a transmissão dos saberes e do conhecimento, dando lugar à participação ativa do indivíduo que aprende. A pedagogia-em-participação diferencia-se da pedagogia tradicional em todos os princípios teóricos que fundamentam a ação, visíveis na Figura 10.

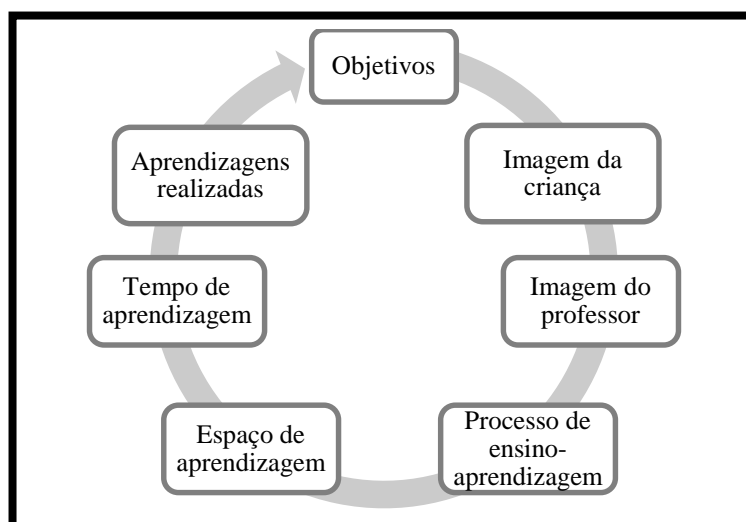


Figura 10. Princípios Teóricos de uma Pedagogia

Fonte: Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-participação: a perspectiva da associação criança. In J. Oliveira-Formosinho, F. F. Andrade & J. Formosinho. *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (p. 999 Porto: Porto Editora.

Isto significa que todos estes princípios teóricos são organizados e vivenciados de forma distinta na pedagogia transmissiva e na pedagogia participativa. A pedagogia participativa obedece ao envolvimento do interessado na experiência e na construção da sua aprendizagem, através da experiência contínua e interativa. Aqui, a criança é encarada como um ser competente, participativo, que age com liberdade, capacidade, inteligência e sensibilidade, que processa a sua aprendizagem através da sua motivação e interesse intrínseco. Já o educador tem o papel de escutar e observar para responder e entender a criança e organizar o ambiente educativo no que diz respeito ao espaço, ao tempo e aos materiais (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011), tornando-se o oposto da pedagogia transmissiva.

Neste sentido, surge a questão “o que é a pedagogia-em-participação?”.

A pedagogia-em-participação é aquela em que os atores, do meio educativo, constroem o conhecimento participando nos seus processos de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007, Oliveira Formosinho & Formosinho, 2011). Esta

(...) realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o acto educativo e a sua prossecução em contexto com os actores, porque estes são pensados como activos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 21).

É, fundamentalmente, uma pedagogia em que a construção da aprendizagem realiza-se numa interatividade entre a triangulação *praxiológica* e entre os contextos de vida e os contextos da ação pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2007). Nos dizeres de Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) é uma pedagogia da democracia, em que todos têm o direito de se expressar, defendendo o respeito por todos os indivíduos e grupos do processo educativo e incide sobre a inclusão de todos para que se ocorra uma aprendizagem significativa.

A pedagogia participativa centra-se na organização e na estruturação do ambiente educativo e nas parcerias e interações entre todos os intervenientes educativos, com a finalidade de uma tripla aprendizagem, em que todos aprendem crianças, pais e profissionais da educação (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013). Isto acontece mediante uma partilha de poder entre os adultos da ação educativa e as crianças e a interação de interesses e objetivos. A criança é vista como um ser com direitos à participação e compreendida como um ser competente, capaz de agir, tomar decisões e escolher. Como referido por Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), a criança pequena ou bebé tem o direito à escuta, à participação afetiva e ao reconhecimento das suas “competências para explorar, descobrir, comunicar, criar e construir significado” (p.14).

3.2.2. O Modelo curricular *High Scope*.

Este modelo curricular, de acordo com os seus princípios teóricos e práticos, pressupõe uma pedagogia-em-participação e ação. Conforme explanada no subcapítulo anterior, esta pedagogia privilegia a oportunidade de participação da criança que detém um papel relevante na sua ação de aprendizagem e em que o educador é um orientador e mediador dessas situações (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

O modelo curricular *High Scope* tem por base a teoria de desenvolvimento de Jean Piaget e a sua finalidade na “construção da autonomia intelectual da criança” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 81), que acontece através da sua ação sobre o ambiente físico e interação entre os diferentes sujeitos que fazem parte do espaço e ambiente educativo. A rotina e o papel do

educador são imprescindíveis para que tudo se processe de forma ajustada e orientada. Neste sentido o educador procede à organização do espaço de forma clara e simples, disponibiliza e organiza uma variedade de materiais e fomenta uma rotina diária flexível, criando um ambiente educativo socializador em que o centro da aprendizagem é a criança (Oliveira-Formosinho, 2013).

De acordo com Post e Hohmann (2003) os ideais fundamentais deste modelo são a interação adulto-criança, o ambiente físico, os horários e rotinas, a observação da criança e a aprendizagem ativa das mesmas no seu desenvolvimento e aprendizagem (Figura 11).

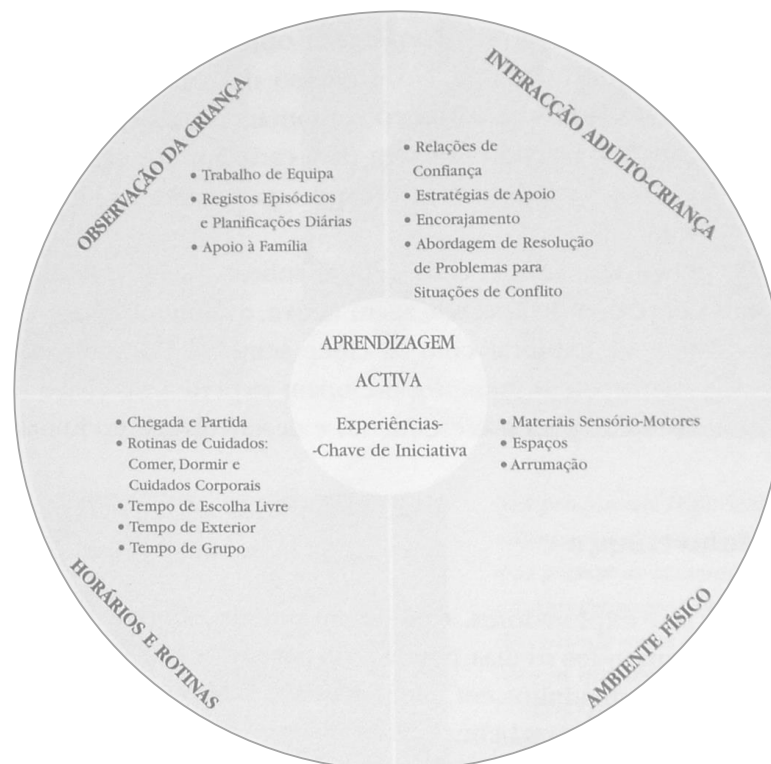


Figura 11. “Roda de Aprendizagem” High/Scope de bebés e crianças

Fonte: Post, J. & Hohmann M. (2003). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens* (p.11). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Os ideais apresentados são o ponto de partida para o desenvolvimento da criança sendo nesta perspetiva que Powell (1991) afirma que no modelo curricular *High Scope* as crianças constroem a “compreensão do mundo com um envolvimento ativo com as pessoas, materiais e ideias” (Powell, 1991, citada por Post & Hohmann, 2003, p. 1).

É importante deixar claro que o educador, neste modelo curricular, desempenha um papel fulcral na aprendizagem da criança, uma vez que age como mediador entre a criança e o seu desenvolvimento, ou seja, prepara o contexto educativo respeitando, tanto os interesses como as necessidades da criança.

3.2.2.1. O ambiente físico.

Segundo Oliveira-Formosinho (2013), a primeira forma de intervenção deste currículo é a organização do ambiente físico, que estimule a escolha da criança e facilite a proposta de atividades ao educador. Assim, a organização da sala deve ser feita por áreas de atividades diferenciadas, que promovam aprendizagens curriculares distintas baseadas no cotidiano. Nas palavras de Oliveira-Formosinho (2013), isto significa que deve ser facultada uma vivência plural, em que a criança adquira um papel diferenciado nas diferentes áreas em que brinca. A tomada de papéis por parte da criança, enquanto interage nas áreas a que tem acesso, devem assentar no desempenho do seu papel social, através da vivência das suas próprias experiências, atribuindo-lhe, deste modo, um significado sobre o mundo em que atua. Por outras palavras, devem permitir “à criança experienciar o mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa” (p. 85).

Nesta perspectiva, Post e Hohmann (2013) acrescentam que esta organização deve criar um espaço flexível, seguro e bem pensado para o grupo, com a finalidade de corresponder aos seus interesses e necessidades e, em simultâneo, criar um lugar variado e confortável. Neste espaço a criança deve ter oportunidade de mover-se, manipular, ser criativa e resolver os seus problemas através de um desenvolvimento seguro, do bem-estar e do conforto.

Os mesmos autores referem, ainda, que além da organização do espaço é importante a disponibilização de uma variedade e diversidade de materiais, os quais devem estar acessíveis às crianças e serem de fácil manipulação.

De uma forma geral, este modelo curricular exige a criação de um espaço rico e diversificado, apetrechado de recursos materiais adequados e diversificados que propiciem às crianças momentos de aprendizagem ativa, pois “Um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas, e interações sociais” (Post & Hohmann, 2003, p. 101).

3.2.2.2. As rotinas e horários.

Neste modelo curricular, além de uma organização espacial é necessária uma organização temporal que promova momentos “de experimentação diversificada com os objetos, as situações e os acontecimentos” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 87).

A organização do tempo assenta no estabelecimento de uma rotina diária com um horário flexível e tranquilo, que organize o dia da criança de forma a proporcionar uma variedade de experiências livres e orientadas, e a prestação de cuidados.

Para Oliveira-Formosinho (2013), a criação da rotina dá a oportunidade de criar um ambiente ordenado que espelha à criança segurança e apoio, fomentando a aquisição da dependência, através da oportunidade de desenvolver ações, decisões e escolhas e consequentemente a interação e a comunicação. Como explicam Post e Hohmann (2003) os horários e as rotinas são repetitivos, o que conduz a criança à exploração, ao treino e ao estabelecimento de confiança durante a passagem de uma atividade para outra. Para que a rotina tenha o impacto desejado, o educador deve ter um cuidado especial na planificação dos diferentes momentos do dia, de grande grupo, de pequeno grupo ou de pares, da chegada e da partida da criança, da brincadeira livre e das atividades desenvolvidas, de forma a proporcionar “*um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas*” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 87) ao grupo mas também para observar, apoiar e intervir perante esse tempo de forma a ser o mediador da ação da criança, respeitando as escolhas e as decisões das mesmas (Post & Hohmann, 2003).

Em suma, a rotina diária neste modelo curricular, é considerada por Formosinho (1996) uma estrutura temporal flexível, consistente e estável, na qual a criança realiza muitas e variadas experiências e aprende o próprio processo da mesma, com segurança, pois conta com o apoio do educador para o efeito.

3.2.2.3. A interação adulto-criança.

No desenvolvimento da ação educativa, de acordo com este modelo, a interação adulto-criança é a base de toda a ação educativa. Para que a criança se sinta segura e confortável é fundamental uma relação forte com o educador, ou seja, é necessário a existência de “relações positivas e recíprocas” (Post & Hohmann, 2003, p. 14) entre educador e criança, em que haja um dar e receber de afeto e respeito.

O educador, como mediador da aprendizagem da criança, deve transmitir a esta um sentimento de segurança, apoiando-a na ação de manipular e explorar e motivando-a através do elogio, do incentivo e do encorajamento da ação (Post & Hohmann, 2003). É neste seguimento, que estes autores referem ser “fundamental o apoio positivo, consistente, determinado do adulto à necessidade de exploração activa da criança e a subsequente compreensão pessoal do mundo “ (P. 14).

3.2.2.4. Observação da criança e a partilha com os pais.

A observação é encarada nesta pedagogia como um instrumento fundamental para conhecer cada criança, interagir e organizar o ambiente físico, a rotina e os horários. Esta observação é também utilizada para preparar e orientar o dia seguinte de trabalho com as crianças e a recolha de informações sobre o desenvolvimento das mesmas para registar e partilhar com os pais (Post & Hohmann, 2003). A observação, para além do exposto, é um instrumento útil para a ação educativa e para o estabelecimento de uma parceria entre a equipa pedagógica e os pais.

A construção de relações fortes e facilitadoras entre educadores e crianças, entre educadores e pais e entre a equipa pedagógica é fulcral no contexto educativo. Esta relação facilita a partilha de informações que, por sua vez, contribui para o desenvolvimento da ação. Uma criança que tem uma relação positiva com a educadora tem uma maior facilidade de querer ficar na escola, do que uma criança que não conhece a educadora, o mesmo acontece quando uma educadora conversa com os pais à frente da criança, pois este ato transmite segurança à mesma. Este estabelecimento de parceria com os pais, através do dar e receber, do respeito e da confiança, nas conversas sobre a criança e as suas aprendizagens e desenvolvimento permite a troca de ideias e, em alguns casos complicados, a compreensão e resolução dos problemas, fortalecendo a confiança e o respeito (Post & Hohmann, 2003).

Para os autores acima mencionados, “A cooperação de todos estes adultos é imprescindível para a criação de ambientes de aprendizagem activa seguros e adequados para crianças de tenra idade” (p. 300), sendo, por tal, importante encorajar os pais a participarem na instituição educativa e na aprendizagem das crianças.

3.2.2.5. A aprendizagem ativa.

A aprendizagem ativa é considerada o eixo central de toda a ação do modelo curricular *High Scope*. Segundo Oliveira-Formosinho (2013) permite à criança a escolha, o uso e a manipulação do mundo que a rodeia. Para Hohmann e Weikart (2003) este tipo de aprendizagem desenvolve-se em torno de 5 componentes práticas (Figura 12).

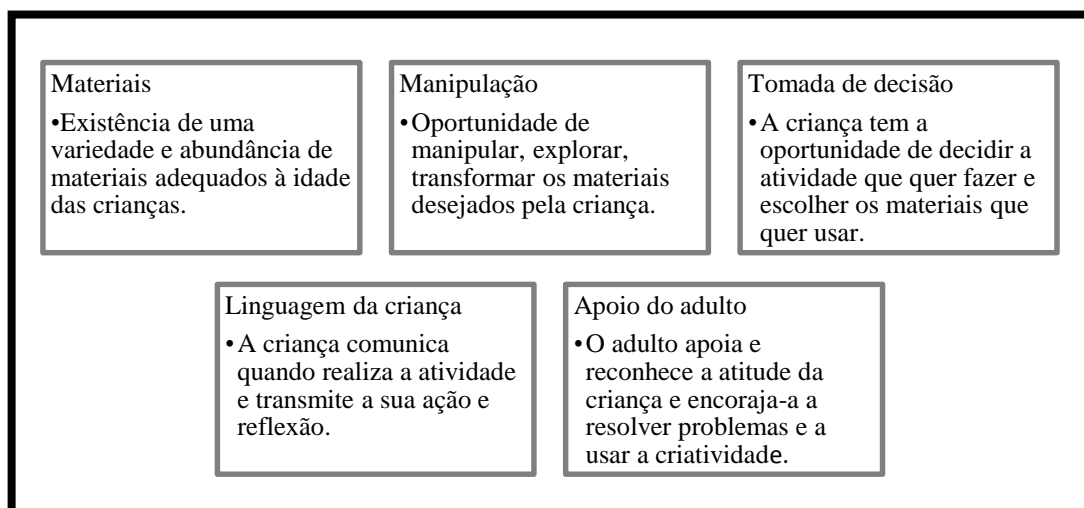


Figura 12. Componentes Práticas da Aprendizagem Ativa

Fonte: Adaptado de Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança*. (2ª ed.) (pp.55-56). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

A utilização destas 5 componentes práticas ajudará o educador a orientar a sua ação educativa, através da organização e da escolha dos materiais, do apoio à criança e da observação da sua atividade, da avaliação e melhoramento ou continuidade das situações ocorridas.

Neste modelo, as crianças aprendem ativamente na relação e contacto com os outros, com os objetos e com o mundo que as rodeiam. Através da manipulação do olhar, do toque, do brincar, aprendem a agir perante os objetos e a utilizá-los, e através da interação, do gesto, da linguagem com o próximo aprendem a comunicar e a expressar-se (Hohmann & Weikart, 2003). Desenvolvem, também, um conjunto de experiências-chaves em torno de nove domínios essenciais ao seu desenvolvimento, que permitem o movimento e a música, a exploração dos objetos, a representação criativa, a noção de número e de quantidade, a noção de espaço, a noção de tempo, os sentimentos de si próprio, as relações sociais e as comunicações e a linguagem (Post & Hohmann, 2003).

Na aprendizagem ativa, segundo estes autores, o educador tem a função de apoiar a criança na exploração dos cinco sentidos, pois é através dos mesmo que se relaciona com o outro e com o meio, como podemos ver na Figura 13.

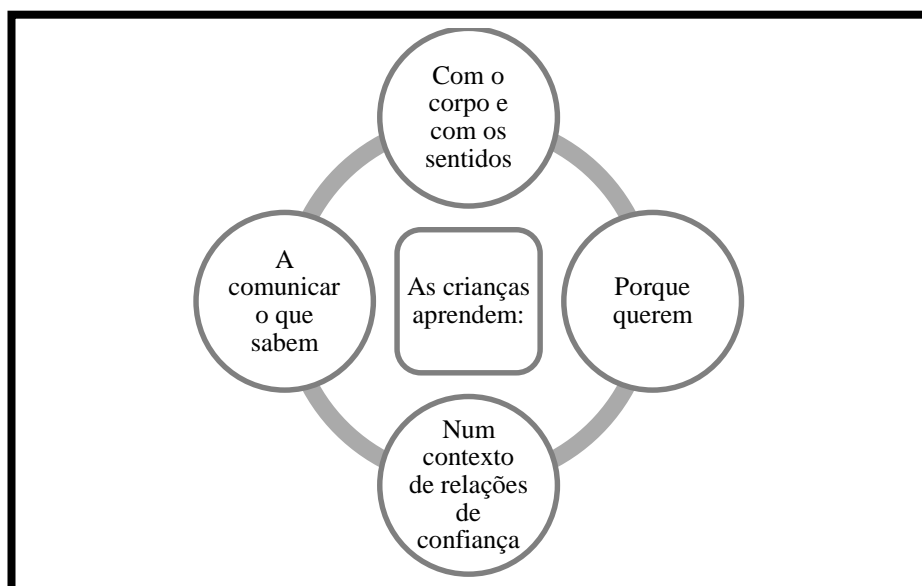


Figura 13. Formas de Aprender dos Bebês e das Crianças Pequenas

Fonte: Adaptado de Post, J. & Hohmann M. (2003). *Educação de bebês em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens* (pp.22-23). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Perante este esquema, e de acordo com Post e Hohmann (2003), podemos afirmar que as crianças pequenas, nesta metodologia e através da aprendizagem ativa, aprendem com o corpo e com os sentidos, ou seja, recolhem informações pelas ações e interações que realizam e estabelecem. Estas interações ganham significados e interpretações e dão lugar ao conhecimento experimental, em que o educador como promotor do desenvolvimento compreende e apoia a abordagem sensorial e corporal, promovendo um espaço diversificado, materiais e um tempo de exploração. Desta forma, o educador desperta a curiosidade e a mobilidade das crianças pequenas, pois estas têm uma motivação inata para explorar e compreender o que as rodeia, elas fazem escolhas e tomam decisões durante todo o dia de acordo com os seus interesses.

O educador tem como papel o de apoiar as iniciativas das crianças e respeitar as suas escolhas incentivando-as a brincar, explorar, sendo ainda importante a criação de um ambiente desafiante, em que possam agir com autonomia e independência, e em situações de oportunidades e de interações adequadas que lhes possibilite comunicar aquilo que sabem.

As crianças muito pequenas comunicam de várias formas, através do choro, do sorriso, do gesto e das tentativas ou falas curtas. Perante tal situação, cabe ao educador responder à “fala da criança”, prestando atenção aos seus movimentos, gestos, ações, expressões e palavras, comunicando com ela, para que sinta que é escutada e que aquilo que comunica tem valor.

De uma forma geral, na aprendizagem ativa a criança aprende de acordo com o espaço e momento proporcionado, sendo apenas necessário um “ambiente emocionalmente rico” (Post & Hohmann, 2003, p. 31). Esta aprende também por iniciativa própria, ou seja, “ a aprendizagem activa é um processo permanente e inventivo, no qual as crianças combinam materiais, experiências e ideias para produzir efeitos que são novos para elas” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 24).

Neste sentido, Hohmann e Weikart (2003) salientam cinco formas do educador envolver e apoiar a criança. (Figura 14).

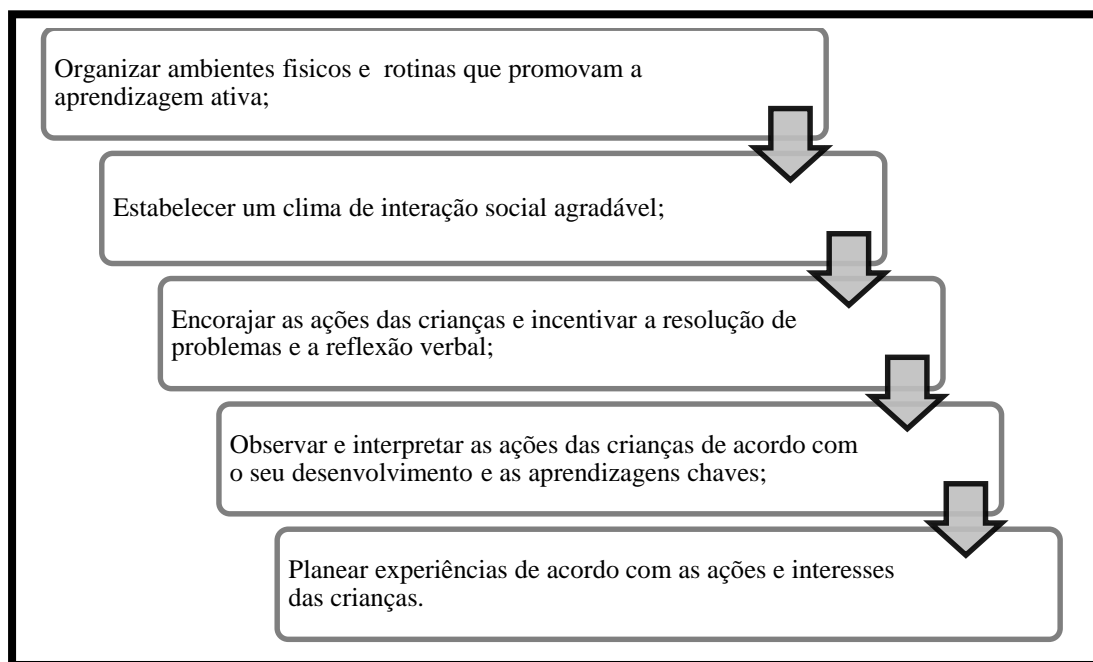


Figura 14. Formas de Apoiar a Criança na Aprendizagem Ativa

Fonte: Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança*. (2ª ed.) (p. 27). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

É através da realização destas ações que o educador desenvolve situações de apoio às crianças, em que a presença de sentimentos de segurança e confiança são essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem ativa das mesmas. Para a criação deste ambiente, o educador deve espelhar através das suas ações o valor positivo da criança, levando-a a reconhecer o sentimento de pertença e de capacidade ao envolve-la em relações de confiança, construídas através das brincadeiras com a mesma, e das suas observações. Além disso, deve desafiá-las a novas experiências significativas.

3.2.3. A aprendizagem cooperativa.

A aprendizagem cooperativa é, atualmente, uma estratégia de ensino usada com regularidade na EI. Para Lyman e Foyle (2002) este tipo de aprendizagem é uma estratégia de ensino estruturada que envolve a participação das crianças na realização de atividades de aprendizagem, em pequenos grupos, promovendo a interação positiva e a cooperação.

Lopes e Silva (2008) acrescentam que esta estratégia serve, igualmente, para ensinar as competências sociais e cognitivas e fomentar momentos de interação entre as crianças. São várias as formas de utilizar esta estratégia, as quais variam de acordo com o grupo e as suas idades.

Na aprendizagem cooperativa, fala-se na utilização desta estratégia como forma de fomentar a interação entre o grupo e desenvolver as competências cognitivas e sociais das crianças. Isto ocorre por meio da partilha, pela divisão de tarefas, pela atribuição de diferentes papéis às crianças, por despertar o sentimento de necessidade de trabalhar com os outros e contribuir para a responsabilidade individual e coletiva.

Para Lopes e Silva (2008) “As competências sociais são as competências necessárias para realizar eficazmente uma tarefa de grupo. São exemplos de competências sociais: escutar atentamente os outros, desempenhar um papel, partilhar materiais e ideias, entreajudar-se” (p. 7). No entanto, para o desenvolvimento destas competências é necessária a intervenção do educador como organizador de momentos de grupo que promovam estas capacidades.

O educador tem o papel de mediador da aprendizagem cooperativa, sendo importante a imagem que tem da criança para a sua ação. Na realidade, o educador que encara a criança com “capacidade de agir de uma forma autónoma, de aprender a aprender, de reagir ao que está certo e errado, fará diferença na sala de aula.” (Lopes e Silva, 2008, p. 32). Para tal, importa que o mesmo planeie atividades que levem as crianças a cooperar procedendo à formação de grupos para treinar as competências sociais, à preparação e realização de atividades que promovam a autonomia da criança e, em simultâneo, avaliem os comportamentos sociais esperados e as aprendizagens efetuadas.

3.2.4. A planificação como instrumento de trabalho.

Planificar é converter uma ideia num processo de ação (Zabalza, 1994), ou seja, é transcrever a ideia de uma atividade num momento de ação. Araújo, Mineiro e Kosely (1996) atribuem ao ato de planificar a designação de planificação, podendo ser esta compreendida

como um instrumento de trabalho do educador, que se caracteriza por uma ação contínua e sistemática. É uma forma de o educador se preparar para ensinar ou agir em contexto educativo, sendo que o planeamento dá “aos educadores as condições ótimas para ensinar” (Araújo et al.,1996, p. 20).

Planificar ajuda o educador a organizar o decorrer do seu dia, tendo como vantagens a sua segurança, o aproveitamento do tempo de forma adequada, o afastamento dos tempos vazios e o alcance dos objetivos pretendidos, de forma a dar resposta às necessidades e interesses das crianças (Araújo et al.,1996). De acordo com estes autores, a planificação deve ser feita por etapas, deve ter em conta vários aspetos tais como os objetivos e as prioridades, mas também os conteúdos a trabalhar e por fim o tempo e a hora de cada atividade. Partindo das características do grupo o educador planifica várias atividades que, no seu todo, respeitam os diferentes momentos de cada dia (Figura 15).

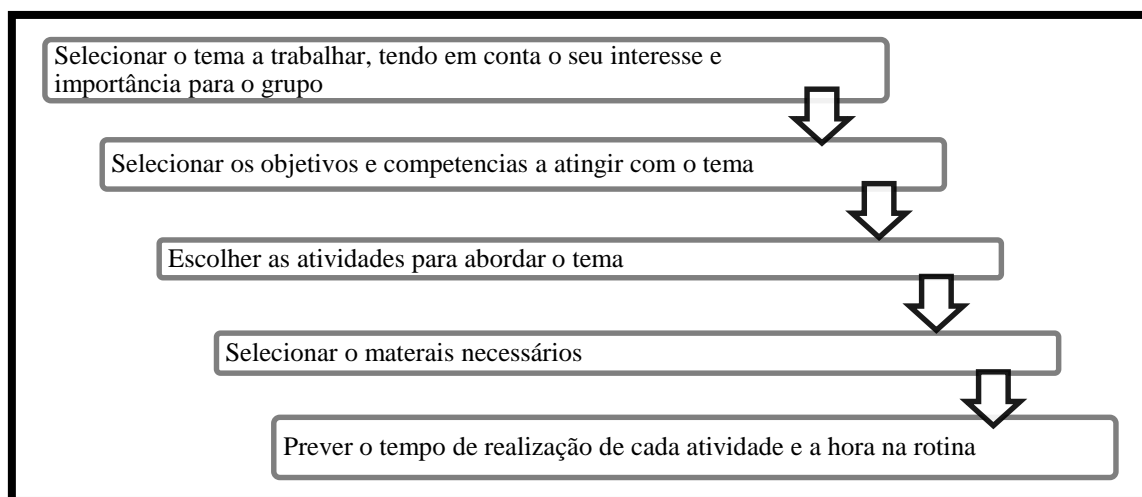


Figura 15. Item Essenciais para Planificar

Fonte: Araújo, D. B., Mineiro, R. C. & Kosely, N.T. (1996). *Convivendo com a pré-escolar. Teoria e prática da educação pré-escolar* (p. 21). São Paulo: Editora Ática.

Perante o desenvolvimento destas etapas e tendo em conta as características e necessidades do grupo o educador encontra-se apto para realizar a planificação, todavia este deve ter a perceção que a planificação não é estanque, mas maleável e flexível, e deve sempre ser equilibrada com os interesses das crianças.

3.2.5. A avaliação como instrumento de trabalho.

A avaliação é um elemento indispensável no desenvolvimento do processo educativo, esta é descrita por Gonçalves (2008) como uma componente que define o processo de

ensino/aprendizagem de um educador, fazendo parte do desenvolvimento curricular, ou seja, do currículo (Vasconcelos, 2012).

Qualquer instrumento de apoio e orientação da EI apresenta a avaliação como um elemento essencial na ação pedagógica. Nas OCEPE a avaliação é considerada como um dos princípios globais para o educador, os quais já descritos num dos capítulos anteriores, sendo caracterizada como uma etapa da intervenção profissional do educador.

Na Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar, a avaliação é também evidenciada. Porém, o instrumento mais completo sobre este elemento é a circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, Avaliação na Educação Pré-Escolar, destinada somente a avaliação em EPE. De acordo com este documento, a avaliação na EPE é um elemento regulador e integrante da prática educativa, devendo ser esta ajustada às especificidades do grupo de crianças.

O documento em questão refere a avaliação como um elemento formativo, que “assenta na observação contínua dos progressos da criança, indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da acção educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens” (pp. 1-2). A avaliação é encarada como uma maneira de recolher informações relevantes, de forma contínua, de tudo o que se passa no meio educativo. Depois de interpretadas e compreendidas as informações recolhidas devem permitir a organização da ação educativa, através de decisões adequadas e promotoras de aprendizagens significativas.

Nesta perspetiva, a avaliação é feita com uma finalidade educativa que visa melhorar a ação educativa e a qualidade da mesma, com o objetivo de obter resultados positivos, da qual devem beneficiar a criança, o educador e toda a comunidade educativa, assim como o meio envolvente. Para melhor clarificar esta ideia apresento seis finalidades da avaliação na EPE na figura que se segue (Figura 16).

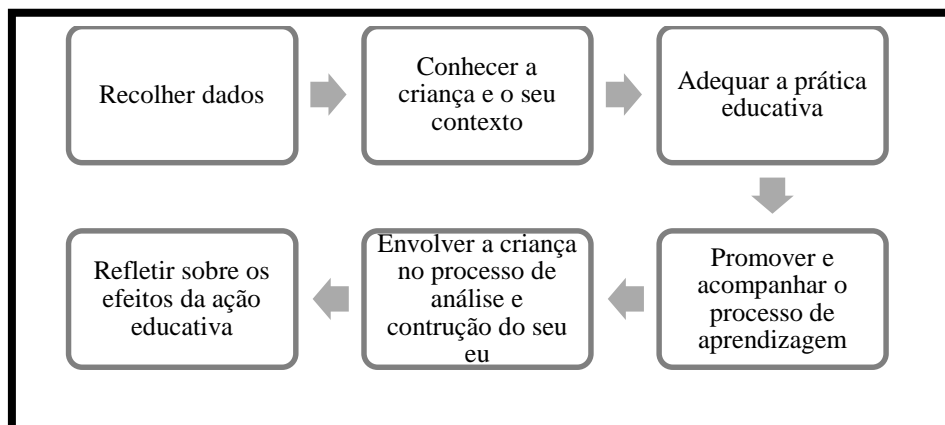


Figura 16. Finalidades da Avaliação na EPE

Fonte: Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, do 11 de abril (Avaliação na Educação Pré-Escolar), p. 3.

Perante as finalidades analisadas, na figura anterior, é possível verificar que esta avaliação não visa categorizar as crianças nem destacar a melhor, mas sim avaliar todo o processo educativo e os seus elementos, assim como o desenvolvimento proporcionado por esse processo na criança e nos profissionais educativos.

De acordo com a circular referida anteriormente (circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, Avaliação na Educação Pré-Escolar), a avaliação deve ser um processo constante, no entanto este refere dois períodos em que a avaliação não deve ser dispensada. A fase de adaptação das crianças à creche, em que deve ser feita uma avaliação diagnóstica, que pressupõe conhecer o contexto e os interesses, necessidades e capacidade da criança. E a avaliação efetuada no fim de cada período com o objetivo de avaliar e entender os progressos das crianças, assim como as suas dificuldades e aprendizagens a ocorrer.

Avalia-se, assim, de acordo com as idades, as características e o desenvolvimento do grupo ou da criança individualmente, tendo em conta o projeto curricular de grupo, as OCEPE e as metas de aprendizagem. Esta forma de avaliação possibilita conhecer a criança, as suas capacidades e motivações e “reconhecê-la como ser único com competências e individualidades e apreciar os seus progressos ao longo do seu processo educativo” (Castilho e Rodrigues, 2012, p. 93). A avaliação deve ter em conta a valorização dos processos de ensino, em vez de, somente, os resultados. Gonçalves (2008) acrescenta que “a avaliação tem que expressar o sentido fundamental de apoio à reflexão sistemática acerca da ação das crianças no dia-a-dia” (p. 68). Além da avaliação das crianças, o educador deve fazer uma avaliação de toda a ação educativa, ou como refere a circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, Avaliação na Educação Pré-Escolar, uma avaliação do ambiente educativo definida por parâmetros que devem ser respeitados (Figura 17).

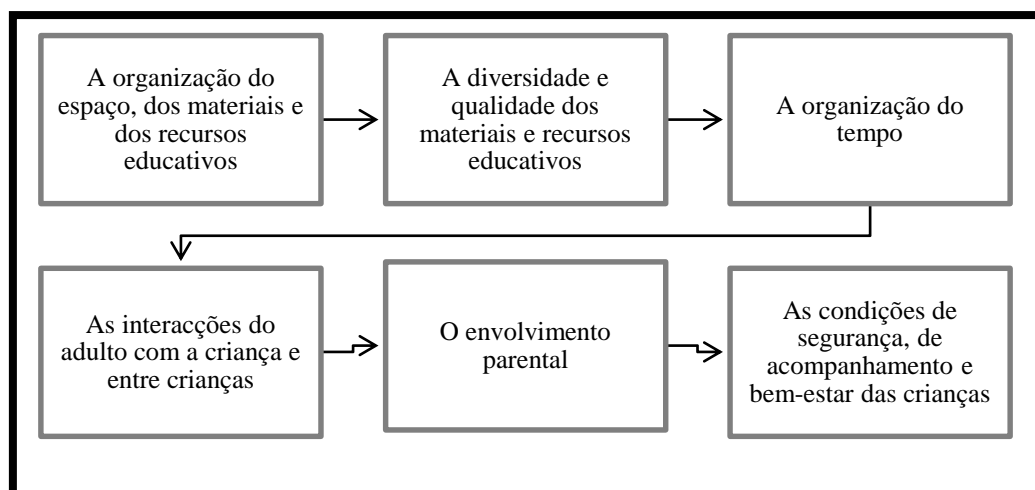


Figura 17. Parâmetros a Avaliar no Ambiente Educativo

Fonte: Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, do 11 de abril (Avaliação na Educação Pré-Escolar), p. 5.

Neste contexto, esta avaliação torna-se necessária e surge como forma de melhorar a qualidade da educação (Gonçalves, 2008), existindo assim, uma relação estreita entre os conteúdos do currículo, as estratégias de ensino e os processos de avaliação (Castilho e Rodrigues, 2012). Acresce referir que a avaliação varia de acordo com o modelo curricular usado, dos seus princípios e crenças. Assim sendo, o processo reflexivo de observação e avaliação permite adequar o “currículo” através dos progressos e saberes das crianças (Portugal, 2012a).

3.3. Breve Síntese

Sintetizando este capítulo importa reter que a escolha de uma metodologia é uma maneira de delinear a nossa ação e criar os nossos pressupostos. Neste caso, podemos falar na metodologia de investigação ou na metodologia pedagógica.

Na metodologia de investigação, esta pode apoiar o educador na melhoria da aprendizagem (Bento, 2013), permitindo-lhe conhecer o meio em que está inserido. Para tal importa que o investigador adquira uma postura ética correta e que seja dotado das competências essenciais à investigação (Sousa & Baptista, 2011), para proceder a uma investigação de sucesso com resultados positivos.

Investigar exige a escolha de um método adequado, o qual pode ser quantitativo ou qualitativo. No caso da educação o método mais utilizado é a investigação qualitativa, que exige do investigador um conjunto de etapas a realizar (Sousa & Baptista).

Quanto à investigação-ação, esta é uma das metodologias mais usadas na educação para investigar, sendo fundamental na formação contínua do educador (Oliveira-Formosino & Formosinho, 2008). Este método visa melhorar a aprendizagem, desenvolvendo a sua investigação em contexto situacional, ou seja, no contexto de sala, contando com a participação de todos os intervenientes da investigação (Sousa, 2009). A sua utilização exige a realização de um processo cíclico marcado por quatro fases a observação, a planificação, a ação e a reflexão (Sousa & Baptista, 2011) e deve ser acompanhado por técnicas e instrumentos de recolha de dados como a observação, os diários de bordo e as entrevistas.

Quanto às metodologias pedagógicas, a metodologia em questão é a pedagogia da participação, que subentende uma triangulação da *práxis*, entre as crenças, a prática e a teoria. Esta pedagogia encara as crianças como o centro da ação, valorizando as suas ações e opiniões (Oliveira-Formosinho, 2007).

Nesta ideologia, temos o modelo *High Scope*, cujos princípios enquadram-se na pedagogia-em-participação. Os principais ideais deste modelo é a construção de um ambiente educativo que promova a aprendizagem ativa da criança, através de um espaço e uma rotina estruturada e flexível, e uma interação diversificada e positiva com os outros. É apologista do construtivismo e defende o desenvolvimento integral da criança.

Quanto à aprendizagem ativa e a aprendizagem cooperativa, ambas voltadas para a criança como foco da ação, a primeira compreende o desenvolvimento de situações que produzam aprendizagens ativas e a segunda o desenvolvimento da socialização no grupo de crianças, através da construção de um grupo unido e cooperante.

Para finalizar, explanou-se os dois instrumentos indispensáveis à ação educativa e ao desenvolvimento do currículo, que foram a planificação e a avaliação. O primeiro permite ao educador determinar o dia de ação do grupo, através da elaboração e da orientação das atividades para cada momento da rotina diária. Já a avaliação efetua-se mediante a recolha de informações revelantes para determinar e organizar a ação educativa, sendo, também, uma maneira de melhorar a aprendizagem.

Considera-se, por tudo o anteriormente mencionado, que qualquer uma destas metodologias e instrumentos de apoio ao educador são fundamentais à sua ação e à aprendizagem das crianças.

Parte II - Desenvolvimento da Prática Pedagógica

Capítulo 4 – Prática em Contexto de Educação Infância

O Estágio em contexto educativo, aqui apresentado, foi de caráter individual e realizou-se em 120 horas, durante três dias semanais, num período de oito semanas, no Infantário “O Polegarzinho”. A sala onde ocorreu a intervenção pedagógica foi a Sala Verde, “Os Ursinhos”, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 19 e os 35 meses, no início do ano letivo.

O presente capítulo descreve e apresenta todo o trabalho desenvolvido na intervenção pedagógica em EI.

Para uma melhor perceção de todo o trabalho realizado, será feita uma caracterização do ambiente educativo, ou seja, a caracterização do meio envolvente do infantário, da instituição, do espaço e do tempo da Sala Verde, do grupo de crianças e da educadora cooperante, pois como nos explicita o ME (1997), o desenvolvimento do indivíduo processa-se na relação com o meio em que ambos se influenciam.

Posteriormente, é desenvolvido o projeto de investigação-ação realizado em contexto educativo, com as respetivas questões, estratégias e resultados, decorrente da prática pedagógica, apresentando o seu processo de desenvolvimento e as atividades de relevo para a expansão da temática abordada. O projeto em questão teve como ponto de partida a questão: *Como contribuir para o processo de desenvolvimento e consolidação da rotina diária em busca da autonomia e da socialização?*

Além disso, serão evidenciados outros momentos de aprendizagem proporcionados durante a prática, abordando as atividades realizadas de acordo com as áreas de conteúdo como a área da *Expressão e Comunicação*, a área do *Conhecimento do Mundo* e a área da *Formação Pessoal e Social*. Serão ainda explanadas as intervenções com a comunidade educativa e com os pais das crianças.

Para finalizar, é apresentada uma avaliação sobre a prática pedagógica, uma reflexão crítica sobre o meu desempenho profissional e a opinião dos pais das crianças da Sala Verde do desenvolvimento do trabalho. Acresce referir que todo o trabalho desenrolado foi consultado e aprovado pela educadora cooperante e contou com o seu apoio e colaboração.

4.1. Caracterização do Meio

O Infantário “O Polegarzinho” encontra-se situado no concelho do Funchal, precisamente na rua Elias Garcia, na Freguesia de Santa Luzia.

O concelho do Funchal é composto por 10 freguesias: Imaculado Coração de Maria, Santa Maria Maior, Santa Luzia, Santo António, São Gonçalo, São Martinho, São Pedro, São Roque, Monte e Sé e segundo os censos de 2011, conta com cerca de 111 892 habitantes, sendo que 5 866 residem na freguesia de Santa Luzia, que segundo a Câmara Municipal do Funchal e os dados consultados nos censos de 2011, é uma população heterogénea, maioritariamente feminina, com idades compreendidas entre os zero e os noventa anos.

A freguesia de Santa Luzia foi criada pelo alvará de 28 de dezembro de 1676, de D. Pedro II, a partir de dois espaços, anteriormente pertencentes à freguesia da Sé e à freguesia do Monte.

É uma área com uma riqueza patrimonial e económica atual, que conservou algum património antigo, como o aqueduto de Santa Luzia, as capelas de Nossa Senhora da Consolação e Nossa Senhora do Descanso, o Palácio da Junta Geral do Distrito, a estação central e principais instalações do Caminho de Ferro do Monte e a Fábrica do Torreão.

Além do património arquitetónico, a freguesia de Santa Luzia dispõe de espaços de lazer como o jardim de Santa Luzia, apresentando-se como uma zona polivalente pelo conjunto de recursos e serviços ligados ao ensino, à saúde, à religião e a atividades recreativas e desportivas, culturais e sociais, agrupados no Quadro 5.

Quadro 5. Esquema dos Recursos e Serviços Existentes no Meio Envoltente da Instituição

Serviços educativos	Serviços de saúde e sociais	Serviços culturais e desportivos
Infantário: “O Pimpão”; Infantário: “O Polegarzinho”; Creche: “Dona Mina”; Escola do 1º ciclo do Ensino Básico da Pena; Escola Secundária Francisco Franco; Escola Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva; O Colégio de Santa Teresinha.	Centro de Saúde do Bom Jesus; Centro Radiológico do Funchal; Liga contra o Cancro; Centro de Segurança Social da Madeira; Secretaria Regional do Equipamento social; Serviços de Rodoeste.	Gabinete Coordenador de Educação Artística; Associação Cristã da Mocidade da Madeira; Associação da Madeira de Basquetebol.

Fonte: Adaptado de Vieira, C., Jorge, R. & Lopes, J. (2011). *Projeto Educativo de Escola 2012-1015* (Projeto educativo de escola não publicado). Infantário O Polegarzinho, Funchal.

Com a análise deste quadro é verificável a riqueza de serviços e recursos de apoio à instituição e às famílias, determinando a possibilidade de uma qualidade de vida elevada e apoiada.

4.2. Caracterização do Infantário “O Polegarzinho”.

O Infantário “O Polegarzinho” está localizado na cidade do Funchal, no bloco de apartamentos habitacionais número 27 Elias Garcia III, junto à Escola Secundária de Francisco Franco.

Este estabelecimento de educação foi inaugurado a 4 de novembro de 1997 e funciona no rés-do-chão (r/c) do prédio. É um estabelecimento de caráter privado, regulado de acordo com Vieira, Jorge e Lopes (2011) pelo “contrato coletivo e trabalho- Ensino particular e colaborativo” (p. 8).

Funciona durante todo ano (12 meses), à exceção de comemorações festivas como o Natal, a Páscoa e o Carnaval, com um horário flexível das 7h30m às 19h30m, com um limite de entrada das crianças, devido a questões de logística.

Inicialmente esta instituição destinava-se a valência de EPE, designando-se Jardim de Infância, no entanto, face às necessidades atuais da sociedade e dos pais, integrou as duas valências, creche e EPE passando a designar-se Infantário.

Atualmente acolhe 46 crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 6 anos, distribuídas pelas 3 salas de atividades que constituem o infantário, muito embora possua uma capacidade para 60 crianças.

A instituição encontra-se dividida em dois blocos, o bloco principal que funciona no piso 0 e no piso -1 e o bloco secundário no piso 0, possuindo, no seu todo, uma diversidade de recursos físicos e humanos, apresentados no Quadro 6 e 7.

Quadro 6. Recursos Humanos da Instituição

Recursos Humanos	
- 4 Gerentes: sendo apenas um o administrador gerente;	- 1 Técnica de apoio;
- 1 Diretor pedagógico;	- 1 Serviço administrativo;
- 3 Educadoras de infância;	- 1 Profissional de educação especial;
- 7 Técnicas operacionais;	- 1 Terapeuta da fala (ocasional);
- 2 Técnicas de serviços gerais;	- 1 Terapeuta ocupacional (ocasional)

Fonte: Adaptado de Vieira, C., Jorge, R. & Lopes, J. (2011). *Projeto Educativo de Escola 2012-1015* (Projeto educativo de escola não publicado). Infantário O Polegarzinho, Funchal.

Neste quadro é possível analisar os recursos humanos do infantário, verificando-se que o mesmo dispõe de três educadoras de infância (uma para cada sala de atividades) e de sete técnicas operacionais de apoio às salas, assim como outras pessoas de apoio às atividades oferecidas.

Quadro 7. Recursos Físicos da Instituição

Recursos Físicos			
Bloco principal (Piso 0)	Bloco principal (Piso - 1)	Bloco secundário	Exterior
- 1 Sala de atividades: Sala vermelha (4 meses aos 23 meses) – esta sala tem na sua composição duas alas que permitem separar os bebés até aos 12 meses dos restantes: Berçário I e Berçário II. - 1 Secretaria; - 1 Gabinete da direção; - 1 Gabinete para educadores; - 1 Átrio; - 1 Refeitório; - 1 Sala de letras; - 2 Divisões sanitárias: 1 para os adultos e 1 para as crianças, inclusive fraldários;	- 1 Arrecadação; - 1 Cozinha; - 1 Zona de vestiários; - 1 Lavandaria e engomadoria; - 1 Divisão sanitária.	- 2 Salas de atividade: Sala Verde (1 ano e 5 meses/3 anos), Sala Amarela (3/6 anos); - 2 Divisões sanitárias: 1 para os adultos e outra para as crianças, inclusive fraldários.	- 8 Lugares de estacionamento; - 1 Parque infantil.

Fonte: Adaptado de Vieira, C., Jorge, R. & Lopes, J. (2011). *Projeto Educativo de Escola 2012-1015* (Projeto educativo de escola não publicado). Infantário O Polegarzinho, Funchal.

Já neste quadro é possível visualizar os recursos físicos disponíveis, salientando a existência de uma infraestrutura favorável ao desempenho da instituição e de apoio às atividades decorridas com as crianças.

4.3. Caracterização do Ambiente Educativo da Sala Verde

O educador como gestor do currículo e de toda a atividade pedagógica é o responsável pela criação de um ambiente educativo de qualidade e “... facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (ME, 1997, p. 31), ou seja, de um ambiente promotor do desenvolvimento integral da criança e de respeito às necessidades das mesmas e das suas famílias (Bredenkamp, 1992, citado por ME, 1998).

É importante referir que toda esta organização é realizada de acordo com o contexto educativo presente e com a forma como a educadora vê e molda este contexto educativo, fazendo uso dos valores, crenças e sentimentos face à educação e ao grupo de crianças, sendo desta maneira que “... o educador espelha o trabalho curricular e a sua intencionalidade educativa” (França & Mendes, 2008, p. 81).

Segundo o ME (1997), a organização do ambiente educativo deve estabelecer um conjunto de prioridades apresentadas no esquema da Figura 18.

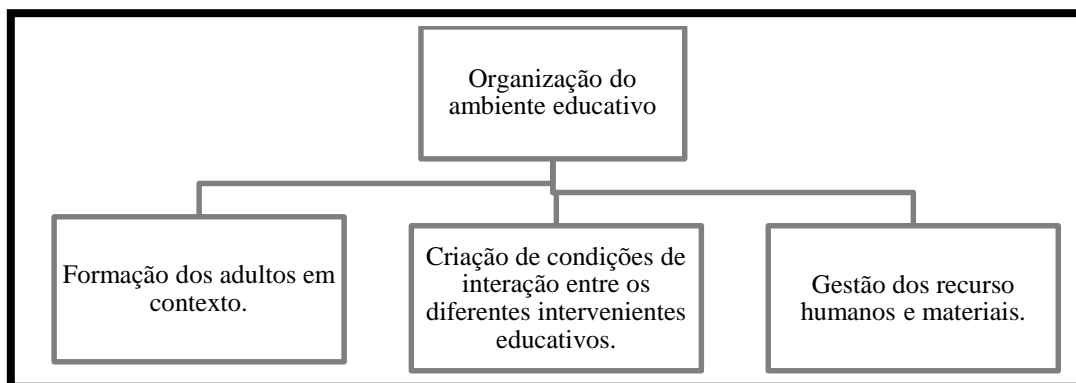


Figura 18. Esquema das Prioridades da Organização do Ambiente Educativo

Fonte: Adaptado de Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (p. 31). Lisboa: Departamento da Educação Básica.

A organização do ambiente educativo, por parte do educador, deve proporcionar, em simultâneo, a formação dos profissionais de educação, as condições necessárias à interação e à relação entre os intervenientes educativos e a gestão dos recursos materiais e humanos necessários à ação educativa.

4.3. 1. Caracterização das crianças da Sala Verde “Os Ursinhos”

O grupo da Sala Verde denominado pelos “Ursinhos”, inicialmente era composto por 17 crianças, mas por motivos pessoais 4 crianças desistiram do infantário, ainda durante o período de adaptação. Atualmente, o grupo dos “ursinhos” é composto por 13 crianças com uma faixa etária diversificada, como ilustra o gráfico da Figura 19.

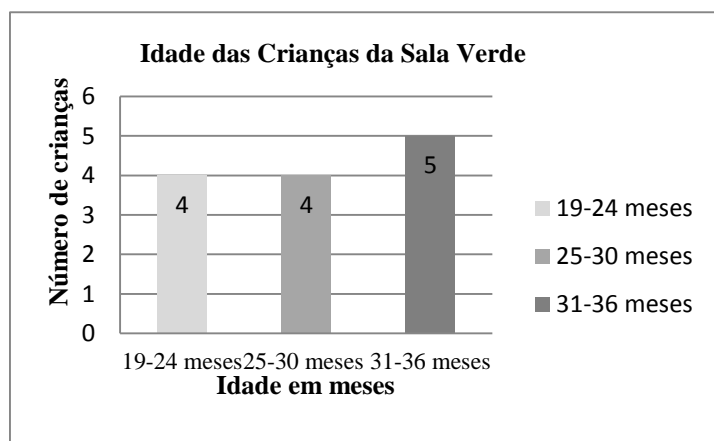


Figura 19. Gráfico Representativo das Idades e do Número de Crianças da Sala Verde

A partir da análise do gráfico, verifica-se que as crianças da sala dos “Ursinho” têm idades compreendidas entre os 19 meses e os 35 meses, ou seja, entre um 1 ano e meio e os 3 anos, indicando a existência de um desenvolvimento integral diversificado.

Três dessas crianças são do género feminino e 10 crianças do género masculino, como ilustra o gráfico da Figura 20.

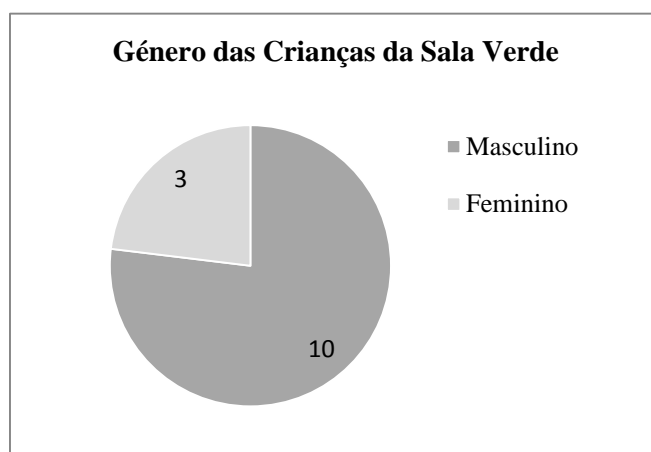


Figura 20. Gráfico Representativo do Género das Crianças da Sala Verde

Confirma-se de acordo com a sua análise, a predominância do género masculino.

Estas crianças são, maioritariamente, residentes no Funchal, nomeadamente, nas freguesias de Santo António, Sé, Santa Maria Maior, Santa Luzia, São Martinho e São Pedro, à exceção de três crianças que provêm do concelho de Câmara de Lobos, Santana (Faial) e Santa cruz (Caniço), como demonstra o gráfico da Figura 21.

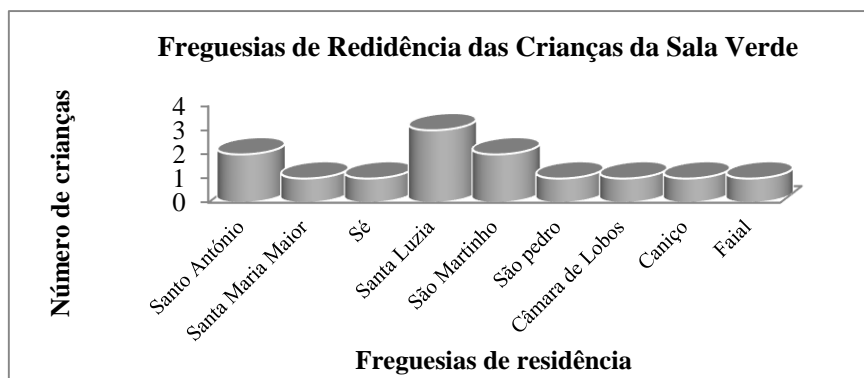


Figura 21. Gráfico Ilustrativo das Freguesias de Residência

Analisando esta figura, pode-se afirmar que 10 crianças vivem na área do funchal, permitindo uma deslocação acessível à escola.

Destas crianças sete são procedentes da sala vermelha, três entraram pela primeira vez na creche (duas na época de verão e uma em setembro), duas vieram de outros estabelecimentos e uma repete a Sala Verde.

A caracterização inicial deste grupo permite ver as diferenças existentes, próprias da sua faixa etária, quanto ao desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e motor destas crianças.

Tendo em conta o que observei durante a prática pedagógica e as conversas informais e formais que tive com a educadora cooperante, caracterizo da seguinte forma o grupo de crianças da Sala Verde.

De uma forma geral, posso aferir que estas crianças formam um grupo heterogéneo, quer em relação à idade quer em relação ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Devido às suas idades, têm uma capacidade de concentração, em grande grupo, reduzida, têm dificuldades em respeitar as regras, o término das rotinas, em integrar um grupo e em partilhar os materiais, ou seja, encontram-se ainda numa fase egocêntrica na qual o “mundo gira à sua volta”, resultando muitas vezes em conflitos, por disputas de objetos e espaços. É de referir, ainda, que se encontram numa fase de exploração do ambiente e de tudo o que as rodeia, assim como na fase de reivindicar a sua autonomia e vontade (Portugal, 1998), querendo fazer as coisas sozinhas e serem independentes dos adultos, mesmo sem o conseguir, progressivamente estão a atingir uma maturidade física, cognitiva e social própria da sua idade.

Para uma melhor caracterização do grupo, abordo no Quadro 8, 9 e 10 o desenvolvimento cognitivo e psicomotor, da linguagem e da formação pessoal e social das crianças, segundo as diferentes áreas de conteúdo e as competências definidas pelas OCEPE, consideradas “como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que incluem

diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer.” (Ministério da Educação, 1997, p. 47). Nos referidos quadros, apresento o grupo de crianças dividido em dois, o grupo das crianças mais novas e o grupo das crianças mais velhas, pois encontram-se em fases de crescimento diferentes e por consequência têm um desenvolvimento diferenciado, assim como interesses e necessidades distintas.

Quadro 8. Desenvolvimento Integral das Crianças na Área de Conteúdo do Conhecimento do Mundo

Área	Grupo das crianças mais novas	Grupo das crianças mais velhas
Área do Conhecimento do Mundo	<ul style="list-style-type: none"> -Integram as rotinas diárias com algumas dificuldades; -Identificam parentes próximos; -Identificam alguns animais; -Identificam alguns frutos; -Nomeiam algumas características atmosféricas; -Reconhecem algumas características da estação do ano decorrente; -Mostram interesse por materiais novos e pela sua utilização. 	<ul style="list-style-type: none"> -Integram as rotinas diárias; -Identificam e nomeiam parentes próximos; -Identificam e nomeiam alguns animais; -Identificam e nomeiam alguns frutos; -Identificam algumas características atmosféricas; -Reconhecem algumas características da estação do ano decorrente; -Mostram interesse por materiais novos e pela sua utilização.

Neste quadro é verificável a necessidade e o gosto destas crianças pela exploração e manipulação do meio que as rodeia, sobretudo os objetos do meio físico.

Quadro 9. Desenvolvimento Integral das Crianças na Área de Conteúdo de Formação Pessoal e Social

Área	Grupo das crianças mais novas	Grupo das crianças mais velhas
Área de Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> -Começam a desenvolver a sua identidade, indicando o seu nome; -Começam a adquirir alguma autonomia, nas refeições, nas tarefas de higiene (lavar as mãos e a boca) e outras simples; -Demonstram algumas atitudes de cooperação, na partilha de alguns materiais, quando solicitado por um adulto; -Tem dificuldades em cumprir as regras, no entanto respeitam algumas das regras de convivência básicas, como o agradecer, o pedir desculpa (quando solicitado) e pedir por favor; 	<ul style="list-style-type: none"> -Já têm parte da sua identidade criada, sabem o seu nome, o nome dos pais, a sua idade; -Na maioria, as crianças já adquiriram a independência básica: ir a casa de banho, comer, realizar tarefas simples. Algumas ainda estão a fazer o controlo dos esfínteres, mas a evoluir progressivamente; -Começam a demonstrar atitudes de cooperação, na partilha de materiais e dos espaços e atitudes de ajuda; -Tem dificuldades em cumprir as regras, no entanto, respeitam as regras de convivência básicas;

Através da análise deste quadro é possível afirmar que as crianças da Sala Verde apresentam um desenvolvimento pessoal e social natural da sua idade, ou seja, estão numa fase de desenvolvimento da autonomia, identidade e da socialização.

Quadro 10. Desenvolvimento Integral das Crianças na Área de Conteúdo da Expressão e Comunicação

Área/ Domínio	Grupo das crianças mais novas	Grupo das crianças mais velhas	
Área da Expressão e Comunicação	Expressão Plástica	-Gostam de realizar atividades de expressão plástica, sobre tudo com tintas e gostam de explorar as formas e técnicas de pintura, à exceção de uma criança que tem dificuldades em sujar as mãos com as tintas; -Exploram os materiais concedidos; -Usam poucas cores; -Identificam algumas cores primárias; -Encontram-se na fase inicial dos desenhos, os rabiscos.	-Gostam de realizar atividades de expressão plástica, explorar as novas técnicas e as já conhecidas; -Exploram os materiais concedidos; -Usam cores variadas; -Na maioria Identificam todas as cores primárias. -Encontram-se numa fase mais avançada dos desenhos, a garatuja e fazem tentativas de escrita.
	Expressão Dramática	-Brincam ao faz-de-conta, adotando o papel de pessoas familiares, imitando os seus gestos; -Imitam alguns sons do meio ambiente; -Fingem que leem uma história, soletrando algumas palavras soltas.	-Brincam ao faz-de-conta, adotando o papel de pessoas familiares, imitando os seus gestos; -Imitam sons do meio ambiente; -Fingem que leem uma história, verbalizando algumas palavras das imagens do texto.
	Expressão Musical	-Cantam quando solicitado, com entusiasmo e decoram algumas partes das músicas; -Identificam alguns sons do meio ambiente; -Repetem partes de canções e lengalengas e acompanham-nas com gestos; -Dançam de forma livre, imitam coreografias e seguem instruções, com a ajuda do adulto.	-Gostam de cantar mostrando entusiasmo e decorando partes das músicas; -Identificam sons do meio ambiente; -Repetem partes de canções e lengalengas e acompanham-nas com gestos; -Dançam de forma livre, imitam coreografias e seguem instruções.
	Expressão Motora	-Deslocam-se sem qualquer problema; -Sobem degraus com ajuda; -Seguem percursos e direções; -Saltam e correm; -Têm uma noção básica do seu esquema corporal.	-Deslocam-se sem qualquer problema; -Sobem degraus sem ajuda; -Seguem percursos e direções; -Saltam e correm; -Demonstram uma noção do seu esquema corporal equilibrada.
	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	-Expressam-se por iniciativa do adulto; -Têm dificuldades em ouvir histórias até ao fim; -Soletram algumas palavras, no entanto alguns deles tem dificuldades em falar quando estão em grande grupo;	-Expressam-se por iniciativa própria; -Ouvem às histórias até ao fim; -Respondem a perguntas simples e a perguntas sobre as histórias; -Estabelecem conversas curtas e simples, mas muitos deles já dizem de forma clara o que pretendem;
		-Identificam e produzem sons de animais e do meio ambiente; -Dizem rimas; -Gostam de livros; -Escolhem livros por iniciativa própria.	
Matemática	-Contam até 5 com ajuda do adulto; -Estabelecem conjuntos com ajuda do adulto; -Caracterizam os objetos quanto ao tamanho, quando perguntado; -Identificam objetos iguais; -Participam no preenchimento dos instrumentos de pilotagem com ajuda do adulto.	-Contam até 10 com ajuda do adulto; -Estabelecem conjuntos; -Caracterizam os objetos quanto ao tamanho, quando solicitado; -Identificam objetos iguais e diferentes; -Participam no preenchimento dos instrumentos de pilotagem (mapas de presenças e do tempo).	

Com a análise deste quadro é possível verificar uma diferença entre as crianças mais velhas e as mais novas, sobretudo, nos domínios da linguagem oral e da matemática, onde essas diferenças são mais acentuadas. As atividades dos domínios da *Expressão Musical e Plástica* são as mais requisitadas e abordadas pelas crianças.

Em relação aos adultos, na sua maioria, as crianças são sociáveis, prestáveis e gostam de testar ao máximo, são crianças participativas e não costumam recusar qualquer atividade, apesar de desistirem, muitas delas, minutos depois. São motivadas pelas atividades surpresas e manipulativas.

4.3.2. Equipa pedagógica/pressupostos educativos.

A equipa pedagógica da sala é composta por uma educadora cooperante, Joana Lopes, e duas auxiliares de infância, Magda e Vânia, as quais acompanham algumas crianças desde o berçário II (sala vermelha), transmitindo um sentimento de segurança e confiança. Existe ainda a professora Sónia, responsável pelas atividades de *Expressão Motora*.

O modelo pedagógico defendido pela educadora cooperante da Sala Verde, não se limita a um, mas sim a uma junção de abordagens de alguns modelos pedagógicos. Numa primeira fase, defende trabalhar o modelo *High Scope*, por ser um modelo centrado na criança, permitindo a aprendizagem pela ação e por trabalhar de uma forma constante e progressiva a interação adulto-criança e criança-criança, porque fomenta a criação de laços de afinidades e a socialização do grupo. Numa segunda fase, é apologista da pedagogia de projeto, diz querer trabalhar a mesma, numa fase mais avançada, indo ao encontro das necessidades, interesses e curiosidades das crianças. Por fim, fala em adaptar alguns pressupostos da metodologia do Movimento da Escola Moderna, nomeadamente, alguns instrumentos de pilotagem por considerá-los adequados para o equilíbrio da rotina diária.

Ao considerar, este grupo de crianças, ainda novo, e numa idade em que as necessidades básicas passam pela criação da autonomia, socialização e aquisição e evolução da linguagem, a educadora pretende trabalhar, numa fase inicial, a adaptação das crianças ao infantário, a aceitação e cumprimento da rotina diária, as regras de convivência na sala de atividades, a estruturação e organização do espaço e a socialização do grupo. Associado a estes aspetos básicos, pretende trabalhar as áreas de conteúdo evidenciadas pelas OCEPE e o plano anual da escola.

É de referir que a educadora da Sala dos “Ursinhos”, defende uma parceria educadores-pais, possibilitando todos os dias aos pais algumas informações sobre o dia dos seus filhos

como forma de alertá-los e informá-los para algum acontecimento especial ou menos bom, através de cartões descritivos, uma vez que o seu horário não permite o contacto com os pais ao fim do dia.

Este papel é fundamental na vida de um educador, quer para ele como profissional para conhecer as suas crianças, quer para os pais que podem conhecer o trabalho feito com os seus filhos e o dia dos mesmos. É também importante para as crianças que são acompanhadas de uma forma progressiva, estabelecendo um sentimento de segurança. Como afirmam Post e Hohmann (2003), “Estas parcerias caracterizam-se pela confiança e respeito mútuos e incluem um constante dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças em que todos os envolvidos têm interesse comum e promissor” (p. 327).

4.3.3. Caracterização dos recursos materiais

A organização e estruturação do espaço físico é da responsabilidade do educador, e como responsável da gestão da prática educativa do grupo de crianças, este tem a função de seleccionar, equipar e refletir sobre o espaço educativo questionando a sua funcionalidade e intenção, de forma a criar um ambiente promotor de autonomia, aprendizagens e desenvolvimento (ME, 1997).

A sala de atividades dos “Ursinhos”, onde se realizam a maioria das atividades de desenvolvimento e aprendizagem significativa deste grupo de crianças, localiza-se no bloco secundário do infantário. A sala tem uma única porta de acesso, que vai ter ao *hall* de entrada do bloco e junto à mesma podemos encontrar os cabides das crianças, cada um com a sua foto e o nome. Junto aos mesmo encontra-se afixado um *placard* informativo, onde está exposta a tabela da rotina diária e das atividades complementares e extra curricular do grupo. É importante salientar que na porta da sala, no lado de fora, todas as semanas é colocada a planificação semanal para os pais poderem consultar.

Quanto à sua composição a sala possui três janelas, no lado esquerdo da sala, as quais permitem a entrada de luz natural produzindo boa iluminação da mesma. É uma sala espaçosa determinando uma área polivalente ampla, além disso é acolhedora e tem uma temperatura amena. O seu pavimento assemelha-se a placas de cortiça, de fácil lavagem de forma a manter a higiene indispensável numa sala. Suspensos no teto, estão alguns móveis feitos com os trabalhos realizados pelas crianças, os quais variam de acordo com o tema trabalhado. Ao longo das paredes e *placards* da sala também é possível ver alguns instrumentos de pilotagem da rotina diária e trabalhos das crianças.

No que concerne à organização espacial, a sala está dividida em seis áreas pedagógicas encaradas por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) como “territórios plurais de vida, experiência e aprendizagem...” (p. 45). É nesta perspectiva que Oliveira-Formosinho (2013) faz referência à organização da sala de atividades em áreas de interesse destacando que esta divisão possibilita ao grupo de crianças a “vivência plural da realidade” (p. 83), pois encoraja-as e favorece-lhes o movimento e participação nas atividades, consoante as suas necessidades e interesses (Kramer, 1997).

Na Sala Verde esta vivência da realidade acontece através da manipulação, experimentação e participação nas diferentes áreas de interesse da sala de atividades, nomeadamente na área da casinha e do faz de conta, na área da garagem, na área da biblioteca, na área da expressão plástica, na área dos jogos e das construções, na área do trabalho em grande grupo e na área específica para a higiene das crianças como ilustrado na Figura 22.



Figura 22. Planta da Sala Verde

A partir da observação desta planta da Sala Verde é possível ver a organização do espaço por áreas de interesse. Como já salientado, esta estruturação é importante para a criança vivenciar experiências diversificadas. Neste sentido, na sala dos “Ursinhos” estas experiências eram vivenciadas pelas ofertas das diferentes áreas.

Na área da casinha e do faz de conta as crianças tinham a oportunidade de manipular e explorar bonecas e objetos do cotidiano dos adultos, criar situações idênticas às dos familiares em casa, ou seja, brincar ao faz de conta permitindo a simulação da vida em família. Muitas crianças, nesta área, gostavam de “fazer o comer”, “tomar o seu chá”, “pôr a mesa”, “dar comer ao bebê” imitando os adultos na sua vida.

Na área da biblioteca, as crianças têm à sua disposição uma variedade de livros, com diferentes e variadas temáticas como os animais, os objetos do cotidiano, as estações do ano e histórias tradicionais. Aqui as crianças gostavam de explorar os livros, folheando-os e vendo as suas ilustrações, era visível, em muitas delas, por vezes, fingirem que estavam a ler. Este tipo de atividade era muito apreciado por algumas crianças do grupo.

Na área dos jogos e das construções existe uma grande variedade de jogos. Normalmente, as crianças gostavam de brincar com os legos, construindo objetos da sua imaginação, e os jogos de encaixe. No entanto, algumas crianças demonstraram interesses em outros jogos como os jogos da memória, jogos de associação e do dominó. Nesta área, as crianças têm à sua disposição uma variedade de jogos com diferentes finalidades.

A área da garagem era a mais concorrida da sala, onde todos os dias de manhã, as crianças gostavam de brincar com os carros grandes e fazer percursos por toda a sala. Era uma das áreas que gerava mais conflitos por ser muito concorrida e não ter um carro grande para cada uma delas.

Na área de expressão plástica, as crianças tinham oportunidade de manipular e explorar vários materiais e utensílios desta área, era a área onde ocorriam muitas atividades de pequeno grupo, no entanto estas eram na sua maioria orientadas e propostas pela educadora cooperante e pela educadora estagiária. Todavia, era uma área em que as crianças gostavam de estar para explorar os materiais.

A área da higiene corporal era uma área privilegiada para as interações adulto-criança, onde se estabelecia um contacto mais próximo com cada criança.

Para finalizar, a área de grande grupo era onde se desenvolviam muitas atividades de grupo, como as conversas e troca de ideias, cantar os bons dias, preencher os mapas de pilotagem, ouvir histórias. Era a área mais privilegiada da sala e onde acontecia uma grande variedade de experiências, assentes no diálogo e nas interações criança-adulto e criança-criança.

De salientar, que para ocorrer uma aprendizagem significativa é necessário que estas áreas estejam equipadas com uma diversidade de materiais e equipamentos que permitam à criança a sua manipulação, através do contacto natural no mundo que está inserida. Seguindo

esta lógica, Jean Piaget diz que “O conhecimento não provém, nem dos objetos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objetos” (Piaget, citado por Hohmann & Weikart, 2003, p. 19). Na Sala Verde, é possível encontrar esta variedade de materiais e equipamentos, como suporte da ação educativa e da organização e estruturação do espaço, proporcionador de um bem-estar geral. Referenciando o exposto, passo a apresentar o esquema da Figura 23, ilustrador dos materiais e equipamentos existentes na Sala.

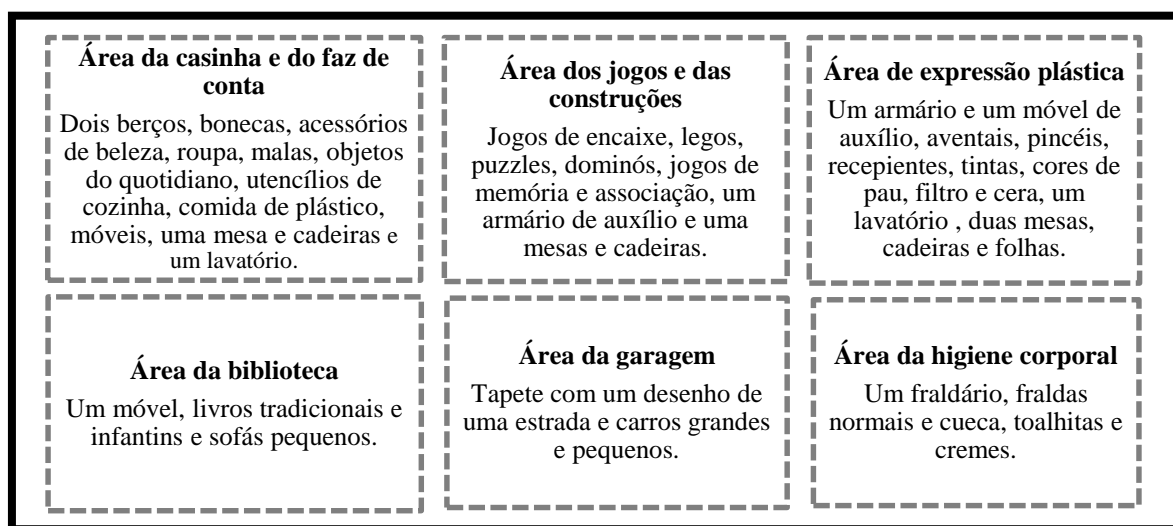


Figura 23. Esquema dos Materiais e Equipamentos Existentes na Sala Verde

Perante os dados desta figura, conclui-se que a diversidade de equipamentos e materiais dão às crianças a oportunidade de escolha e promovem vivências de diversas experiências.

É, ainda, possível encontrar nas diferentes áreas uma variedade de materiais, os quais são promotores da interação social e da continuidade educativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013) apresentados no esquema da Figura 24.

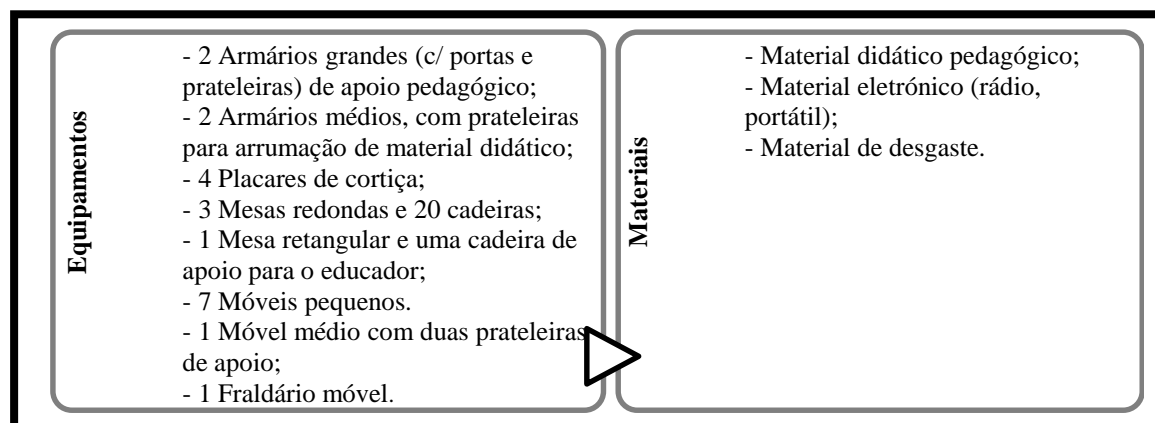


Figura 24. Materiais Existentes nas Áreas Pedagógicas Específicas da Sala Verde

É viável afirmar, de acordo com os dados da figura, que as áreas pedagógicas possuem uma variedade de materiais destinados às crianças, aumentando a oportunidade de exploração, o seu poder de escolha e de experimentação, assim como a sua aprendizagem.

4.3.4. Caracterização da rotina diária.

A ação educativa é composta por vários momentos de interação e atividade que ocorrem durante o dia. A estes momentos, estipulados e planificados, com uma finalidade educativa designamos por rotina diária. Pode-se dizer que é um horário previsível que visa guiar o nosso tempo educativo, ou dar-lhe um ritmo de trabalho (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

A rotina diária planeada pelo educador pretende dar à criança uma referência temporal, que a situe no tempo e que a permita compreendê-lo (ME, 1997). É uma forma de organizar e estruturar o tempo de forma flexível que fomenta na criança o conhecimento do trabalho diário e a sua sucessividade ao longo do dia.

Com a finalidade de dar alguma tranquilidade e segurança às crianças da Sala Verde, a educadora cooperante realizou a rotina diária do grupo, de acordo com as suas necessidades e interesses (Quadro 11).

Quadro 11. Rotina Diária da Sala Verde

Horários	Organização do tempo/rotinas
8h00m	Receção das crianças no <i>hall</i> principal
8h45m	Reunião das crianças (da Sala Verde e da sala amarela) na Sala Verde
9h00m	Chegada das Educadoras (sala amarela vai para a sua sala)
9h15m	Reunião de grande grupo; bons dias; preencher mapas (quadro das presenças, do tempo...)
9h25m	Higiene corporal
9h30/9h45m	Lanche da manhã – fruta
10h00m	Atividades de sala: atividades orientadas, atividades livres, brincadeiras no parque ou atividades contempladas.
11h30/11h45m	Almoço
12h25m	Higiene corporal/escovagem dos dentes (...)
12h45m	Sesta
14h50/15h00m	Despertar (calçar sapatos, mudar roupas transpiradas, muda de fraldas, higiene, controle na sanita e pentear)
15h30/15h45m	Lanche
16h15m	Acabar trabalhos/ atividades extra curriculares
17h15m	Lanche reforço
17h30m	Junção das salas na Sala Verde (brincar com o brinquedo de casa e interação com as crianças de outras salas)
18h00m	Junção das crianças no <i>hall</i> principal com televisão e brinquedos
19h30m	Encerramento da Instituição

Fonte: Lopes, J. (2013). *Projeto curricular de grupo 2013-2014* (projeto curricular de grupo não publicado). Infântario O Polegarzinho, Funchal.

É possível verificar que esta rotina é apropriada às crianças pequenas e que é flexível e ajustável às necessidades das mesmas no dia-a-dia. Pois, é através da rotina diária estipulada pelo educador que as crianças podem antecipar os acontecimentos, realizar as suas ações e ter as suas ideias, uma vez que esta antecipação dá-lhes alguma segurança e espaço de atuar (Post & Hohmann, 2003).

Esta rotina diária é ainda, acompanhada por uma rotina semanal das atividades complementares e extras curriculares (Quadro 12).

Quadro 12. Atividades Complementares e Extra Curriculares da Sala Verde

Dia da semana	Atividades complementares	Atividades extracurriculares
2ªFeira	Sensibilização ao Inglês (10h)	Futebol (15h30m – 16h30m)
3ªFeira	Expressão Motora (10h) Sensibilização à Informática (10h30m)	Natação (16h – 16h30m)
4ªFeira	Expressão Musical e Dramática (10h)	-----
5ªFeira	Atividades de sala	Natação (16h – 16h30m) / Explicateka (15h-16h)
6ªFeira	Atividades de sala	-----

Fonte: Lopes, J. (2013). *Projeto curricular de grupo 2013-2014* (projeto curricular de grupo não publicado). Infântário O Polegarzinho, Funchal.

A implementação de rotinas diárias são cruciais no desenvolvimento da criança, pois apoiam a sua iniciativa, oferecendo um enquadramento social e apoiando os valores do currículo. Além disso, ajudam as crianças a deixar a atividade na qual estão absorvidas para passarem à seguinte (Hohmann & Weikart, 2003).

4.4. Justificação das Opções Metodológicas e da Prática Desenvolvida

A organização do ambiente educativo como referido nos capítulos anteriores é da responsabilidade de cada educador. Assim sendo, cada educador organiza o seu ambiente educativo de acordo com aquilo que acredita e a finalidade que atribui à educação.

No caso da intervenção pedagógica refletida neste relatório a prática educativa recaiu sobre uma pedagogia-em-participação, sobre o modelo *High Scope* aliado às estratégias de aprendizagem ativa e aprendizagem cooperativa, fundamentado na planificação e avaliação da ação pedagógica.

Porquê a escolha de uma pedagogia-em-participação? Em primeiro lugar porque esta se reflete na minha forma de exercer a ação educativa, isto é, a *práxis* pedagógica desenvolvida

assenta naquilo que acredito, na minha prática de intervenção e na teoria que fundamenta esta ação. Em segundo lugar, pela maneira como encaro a criança, ou seja, para mim uma criança é um ser dotado de competências, no início do seu desenvolvimento, que por essa razão, sente necessidade de manipular o mundo que a rodeia através da brincadeira, do conhecimento, do toque e da exploração efetuados através dos seus sentidos.

Considero, ainda, que a sua curiosidade e motivação em busca do desconhecido é o ponto de partida para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Neste sentido, pelas suas capacidades e motivação é possível a participação da mesma no seu desenvolvimento e aprendizagem significativa.

Além disso, acredito que a ação educativa possa ser criada a partir da partilha de poder entre a criança e o educador como referem Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), pois é possível seguir os interesses das crianças e as suas sugestões, para criar aprendizagens que lhes dizem algo.

O modelo curricular com que me identifiquei neste contexto foi o modelo *High Scope*, quer pelas características do grupo de crianças, quer pela pedagogia usada pela educadora cooperante, assim como pelos princípios que defendo.

O grupo de crianças com quem desenvolvi a prática pedagógica era um grupo jovem, com uma faixa etária entre 1 ano e meio e os 3 anos, uma idade de exploração do que os rodeia e com um grau de curiosidade elevado de conhecer o desconhecido. Na opinião de Portugal (2000), as crianças nestas idades precisam de alguém que lhes dê resposta às suas necessidades físicas, sociais e intelectuais.

Então porquê a escolha do modelo curricular *High Scope* para implementar? Este modelo reconhece a criança como o centro da ação, valorizando-a pelas suas capacidades, por aquilo que é, limitando-se a dar o que ela necessita para se desenvolver e aprender.

Em primeiro lugar, este modelo preocupa-se com a organização e estruturação do ambiente educativo, indo ao encontro das OCEPE. Preocupa-se em preparar um espaço físico para que a criança possa desenvolver as suas capacidades e criar aprendizagens a partir da exploração e manipulação do mesmo, fazendo-o por iniciativa própria (Oliveira-Formosinho, 2013).

Em segundo lugar, defende o estabelecimento de uma rotina diária flexível e ajustada ao grupo de crianças, focando os diferentes momentos da mesma, ou seja, valoriza as atividades de grande grupo, de pequeno grupo e de escolha livre. Tem em linha de conta, os momentos de cuidados corporais e refeições, determinando um grau de importância igual para todos (Post & Hohmann, 2003, Hohmann & Weikart, 2003).

Em terceiro lugar, dá uma grande relevância à interação adulto-criança em que ambos partilham o poder e desenvolvem a ação educativa em comum, para atingir um fim, a aprendizagem significativa por parte da criança, do adulto e de todos os intervenientes educativos (Post & Hohmann, 2003).

Por fim, é um modelo baseado na observação, a qual se torna o instrumento mais importante do educador para poder atuar perante as situações, por outras palavras, o educador como mediador da aprendizagem da criança, através da observação e da escuta da mesma, adquire as capacidades essenciais para atuar e apoiar as crianças nas suas aprendizagens e desenvolvimento. Defende a parceria pais-educadores, para melhorar a aprendizagem da criança recorrendo, para tal, à partilha de informações (Post & Hohmann, 2003).

Por todas as razões referidas anteriormente, este modelo é o ideal para aplicar com este grupo de crianças. Por ser um grupo que se encontra numa faixa etária jovem e no início do seu desenvolvimento, necessita de uma variedade de experiências promotoras da aquisição de competências e de aprendizagens significativas, as quais, a meu entender, foram propiciadas através de um leque variado de situações que assentam nos princípios do modelo *High Scope*.

Em relação à organização do espaço, a sala já estava, organizada em áreas e com uma diversidade de materiais, no entanto, tive o cuidado de apetrechá-la de materiais novos do interesse das crianças. O mesmo aconteceu com a rotina diária, esta já estava estruturada, mas mesmo assim tentei ajustá-la cada vez mais aos interesses e necessidades das crianças procurando a promoção da autonomia e da participação da criança, seguindo deste modo as linhas definidas no modelo em análise.

Em relação aos restantes ideais do modelo, estes já faziam parte das minhas crenças. Assim, procurei, estabelecer, num primeiro contacto com o grupo, uma relação de parceria com as crianças, baseada na confiança e na segurança das mesmas, promovendo o encorajamento destas. Tentei, também, estabelecer uma parceria com os pais, pois esta, na minha perspetiva, é uma forma de partilhar informações sobre as crianças, conhecê-las melhor e estabelecer uma relação de proximidade com as mesmas.

Na base de todo este trabalho, do dar resposta aos interesses e às necessidades das crianças e de toda a ação educativa, esteve a observação, instrumento que usei para orientar toda a minha prática, a nível da ação pedagógica e da construção da minha identidade profissional. Este instrumento de trabalho ajudou-me a criar um caminho para ação, a ultrapassar os contratempos e a reformular as falhas, possibilitando-me uma ação reflexiva e participativa.

Como base na intencionalidade educativa defendida, e para além do já enunciado, privilegiei a aprendizagem ativa e a aprendizagem cooperativa. A primeira porque o meu objetivo como educadora é corresponder aos interesses e necessidades das crianças proporcionando experiências e situações significativas promotoras de aprendizagens. Na linha do exposto, Hohmann e Weikart (2003) ditam que as crianças aprendem por iniciativa própria e através de situações de interesse que o meio e os adultos disponibilizam. Assim, procurei dar à criança o espaço para agir e decidir perante a situação vivida, permanecendo como um apoio em que ela poderia sempre que quisesse e fosse necessário recorrer.

No respeitante à aprendizagem cooperativa, e apesar de serem crianças muito pequenas, foi minha intenção desenvolver a socialização de todas as crianças e de cada criança e o seu sentimento de pertença a um grupo. Para o efeito, planifiquei e desenvolvi algumas atividades, geralmente no tempo de grande grupo, para facilitar a partilha de ideias e vivências, a escuta e a conversa com o outro.

A planificação e a avaliação foram dois instrumentos de grande apoio e impacto durante o estágio. O primeiro porque considero ser essencial para preparar a ação educativa. A planificação faz despertar o pensamento e o repensar da ação em todos os pormenores. Esta ajuda a orientar a ação educativa em cada momento do dia e apela às necessidades e interesses de todos. De facto, através da planificação orientei todas as semanas de trabalho, construindo cada ação ao pormenor, estabelecendo os objetivos e as competências que as crianças deveriam adquirir, com vista ao seu envolvimento e, conseqüente, desenvolvimento e aprendizagem, respeitando os diferentes ritmos de cada criança.

Pretendo salientar, que a utilização deste instrumento foi significativo em cada momento da rotina diária, quer para a sua estruturação quer para a sua aplicação. Ao longo, da prática educativa e com a apreensão da estrutura base da rotina diária, senti necessidade de alterar o padrão da minha planificação tornando-a mais sucinta e perceptível à visualização dos pais da Sala Verde. Neste sentido, durante o mês de outubro as planificações de intervenção educativa foram realizadas por dias e contaram com todos os momentos da rotina diária, ou seja, comecei por explicar o contexto da atividade escolhida para realizar no dia e depois os momentos da rotina diária de forma detalhada com a área de conteúdo, as competências e objetivos a atingir, a atividade de cada momento da rotina, os intervenientes participativos, os recursos materiais utilizados e alguma observação referente à atividade. Para uma melhor perceção deste tipo de planificação pode ser verificado o Apêndice F.

O objetivo desta planificação detalhada era apreender esta rotina através da preparação da mesma todos os dias.

Já no mês de novembro, as planificações, com a sugestão da educadora cooperante e por já ter interiorizado a rotina, passaram a ser semanais, evidenciando apenas os momentos de trabalho referentes às atividades de sala propostas pela educadora cooperante e pela educadora estagiária. Esta planificação contou apenas com alguns momentos mais marcantes do dia em que era preciso uma maior orientação, como a hora das atividades complementares e de sala com a descrição das atividades e experiências a realizar, fundamentadas pelas competências a adquirir pelas crianças.

Em alguns casos é acrescentado o momento da rotina matinal ou da hora de despertar, quando estes momentos exigem uma orientação mais detalhada e quando se tratava de uma atividade com maior relevância e orientação.

Nesta planificação é visível o dia e a hora das atividades, a área de conteúdo, a temática, os objetivos e competências a trabalhar, a atividade e a estratégia a implementar e os recursos materiais. Um exemplo desta planificação pode ser observado no Apêndice I.

Além do acima referido nas planificações por mim realizadas, estas passaram a fazer parte das informações da sala sendo expostas para visualização dos pais das crianças e toda a comunidade educativa.

O segundo instrumento, a avaliação, acompanhou sempre a planificação. A utilização desta teve como principal objetivo avaliar os desempenhos dos diferentes participantes nas atividades planificadas, ou seja, avaliar o meu desempenho, o das crianças e o dos restantes intervenientes educativos, não com intenção de ver quem fez melhor ou pior, mas com a intenção de avaliar a minha prática, de acordo com as necessidades e interesses das crianças, com vista à mudança ou ao melhoramento da mesma.

Esta avaliação efetuou-se de uma forma geral nas planificações diárias e semanais, de uma forma pessoal nos diários de bordo e de uma forma formativa através da avaliação feita por competências, no mês de novembro.

As planificações diárias e semanais foram acompanhadas por uma descrição crítica no final da mesma, com o objetivo de refletir sobre o que correu bem e o que não correu tão bem, justificando o acontecimento, visíveis nos Apêndices D, F, G, I, J, K, L.

As avaliações, descritas nos diários de bordo, refletem cada dia da minha intervenção pedagógica em cooperação com os intervenientes educativos, apresentando soluções de melhoramento da prática pedagógica (Apêndice A).

Por fim, as avaliações feitas por competências, propostas pela educadora cooperante, realizadas nas planificações do mês de novembro, surgiram como instrumento de avaliação formativa. Este tipo de avaliação consistiu em avaliar os comportamentos das crianças nas

diferentes atividades, de acordo com os objetivos e competências pretendidos para cada tarefa concretizada. Em cada atividade era verificado se cada criança, individualmente, demonstrava determinado comportamento e capacidade de realizar as suas tarefas, a título de exemplo pegar corretamente no pincel, em que se aferia se era contínuo ou pontual como competência desenvolvida.

4.5. Intervenção Pedagógica na Educação de Infância

Durante os dois meses de estágio no infantário “O Polegarzinho”, a minha prática pedagógica desenvolveu-se, de acordo com os diversos momentos surgidos e planeados na rotina diária e na rotina semanal. Desta forma, foi planificado uma diversidade de atividades e situações que abordaram as diferentes áreas de conteúdo, que estiveram de acordo com os vários temas, apresentados no Quadro 13.

Quadro 13. Resumo das Atividades Desenvolvidas Durante o Estágio

Semana	Atividades
1ª Semana	Semana de observação participante durante os três dias, momentos de interação e de estabelecimento de relações com o grupo e a equipa pedagógica;
2ª Semana	1º Dia: Realização de um jogo dramático de identificação e comunicação; 2º Dia: Diálogo e exploração dos frutos do outono e das suas cores através do computador; 3º Dia: Atividade com a comunidade educativa sobre o dia da alimentação;
3ª Semana	1º Dia: Atividade de expressão plástica: decoração dos convites dos avós; 2º Dia: Diálogo e exploração das regras de convivência em grupo, com o auxílio do computador; 3º Dia: Continuação da exploração das regras e canção “ah, ah, ah minha castanhinha”.
4ª Semana	1º Dia: Exploração de um ramo de castanheiro; 2º Dia: Exploração dos novos jogos da sala e exploração do programa <i>paint</i> no computador; 3º Dia: Canção “ah, ah, ah minha castanhinha”;
5ª Semana	1º Dia: Atividade de sensibilização ao inglês e de expressão plástica através da técnica de carimbagem de frutos; 2º Dia: Jogo das cores e visualização de fotografias e de um vídeo do grupo; 3º Dia: Exploração das características do tempo atmosférico;
6ª Semana	1º Dia: Canções em inglês e atividade de expressão plástica com a carimbagem da mão; 2º Dia: Exploração do programa <i>paint</i> no computador; 3º Dia: Jogo sobre as características atmosféricas;
7ª Semana	1º Dia: Construção da árvore de natal e exploração da língua estrangeira, o inglês; 2º Dia: Exploração do programa do <i>paint</i> no computador; 3º Dia: Atividade com a comunidade educativa sobre o Dia nacional do pijama;
8ª Semana	1º Dia: Exploração da língua estrangeira, o inglês e atividade de expressão plástica para as prendas de natal dos pais; 2º Dia: Exploração de um jogo educativo no computador; 3º Dia: Exploração de uma história dramatizada e exploração da lengalenga “pai natal das barbas brancas”.

Por tal as atividades aqui apresentadas correspondem a duas categorias da intenção educativa. A primeira categoria diz respeito às atividades correspondentes aos interesses e

necessidades das crianças, orientadas de acordo com a rotina. A segunda categoria compreende as atividades desenvolvidas a partir do estudo feito com o grupo de crianças sobre o desenvolvimento da rotina diária.

Além destas atividades programadas, ocorreram outras atividades improvisadas como a leitura e exploração de histórias, brincadeiras nas áreas de conteúdos, momentos de grande grupo, introdução de novos materiais e instrumentos.

4.5.1. A questão da investigação-ação: a rotina diária.

Na perspectiva de Marques *et al.* (2007) refletir e questionar a ação educativa são dois aspectos que fazem parte da ação do educador. Como nos explica Máximo-Esteves (2008), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008), o projeto de investigação ou a pesquisa e estudo para melhorar a ação educativa, em prol das necessidades das crianças, faz parte da formação contínua do profissional da educação.

Por conseguinte, e uma vez que estava a decorrer o estágio profissional para a obtenção do grau de mestre na área da educação, como futura educadora, o meu papel passou pelo desenvolvimento de uma intenção educativa baseada nas minhas crenças, ideais de educação e de tudo o que aprendi durante a formação, fazendo parte desta ação dar continuidade à ação da educadora cooperante. Assim sendo, o estudo e a pesquisa realizados surgiu de um problema sentido pela educadora cooperante e observado por mim, tendo como questão: *Como contribuir para o processo de desenvolvimento e consolidação da rotina diária em busca da autonomia e da socialização?*

O estudo aqui evidenciado passou por cinco momentos distintos durante a sua realização. Iniciou-se com o levantamento e perceção do problema e das dificuldades nas aprendizagens das crianças. Após este levantamento, passou-se à recolha de informações de como ajudar a melhorá-lo. Para ajudar na sua resolução, procurou-se e construiu-se algumas estratégias de auxílio. Seguidamente, passou-se à fase de implementação das estratégias definidas, durante a ação educativa. Concluiu-se o estudo, com a interpretação e levantamento de atitudes reveladoras de melhoramento do problema.

4.5.1.1. Justificação da metodologia, instrumentos e técnicas utilizadas.

Para poder efetuar o estudo e colocar em prática o projeto para a resolução do problema levantado, recorri ao método qualitativo no processo de investigação-ação, pois nos dizem

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008), que este método permite investigar através da ação para transformar o contexto, acrescenta Sousa (2009) que é também um método situacional.

Nesta linha, a minha pesquisa passou pela observação participante do quotidiano deste grupo, recolhendo as informações sobre atitudes e comportamentos necessários para delinear o processo deste estudo. A partir destas observações e das informações recolhidas ao longo do tempo, quer pela observação participante, quer pelas entrevistas não estruturadas e semiestruturadas, quer pelos diários de bordo, obtive a informação necessária para desenvolver a prática educativa e contribuir para a melhoria da mesma.

O tipo de informação recolhida foi de fonte primária, sendo os instrumentos e técnicas mais usados a observação participante que me permitiu recolher a maior parte das informações, os diários de bordo (Apêndice A) nos quais descrevi todas as observações e fiz uma reflexão crítica sobre cada uma, e, por fim, as entrevistas não estruturadas ao longo dos dias com a educadora, com as ajudantes e com os pais e, ainda, uma entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante para poder conhecer o grupo pela sua perspetiva e obter, assim, uma avaliação diagnóstica na sua visão (Apêndice B).

Após a deteção do problema e a recolha de informações necessárias para intervir, procedi à planificação de atividades com a finalidade de atuar perante a situação e obter resultados, os quais foram refletidos de acordo com a situação e interpretados.

Para a realização deste processo e estudo foi realizado um guião do projeto de investigação para o desenvolvimento do mesmo (Apêndice C).

4.5.1.2. Levantamento do problema.

No início do meu estágio profissional, nomeadamente na semana de observação do grupo de crianças da Sala Verde, deparei-me com uma situação problemática, a adaptação de uma criança chinesa e a adaptação progressiva de outras crianças da sala. No entanto, na semana seguinte esta situação pareceu equilibrada, sem necessidade de uma intervenção mais profunda. Perante esta evolução, decidi partir para outra situação procedente desta, o desenvolvimento da rotina diária e a sua contribuição para o grupo.

O Estágio começou no início de outubro, decorrido 1 mês de atividades na Sala Verde, um mês complicado com adaptações de crianças novas e experiências de adaptação (duas crianças estiveram à experiência noutra sala). Todo este processo, de uma certa forma, foi impedindo a progressão ou mesmo a execução de uma rotina diária estável. Desta forma,

decidi desenvolver o meu projeto em torno da evolução da rotina diária, com a intenção de contribuir para o processo de socialização do grupo e da sua autonomia.

De acordo com as OCEPE (ME, 1997), a organização do tempo e a criação de uma rotina diária flexível e previsível faz parte do ambiente educativo, sendo este responsável pela promoção de aprendizagens e desenvolvimentos, sobretudo a nível da segurança e da autonomia. Este estudo vem nesta ideologia no sentido de perceber que atitudes e atividades podem ser desenvolvidas para melhorar o desenvolvimento da rotina diária do grupo da Sala Verde, com vista ao estabelecimento da segurança, da socialização e da autonomia.

Além de ser um estudo necessário ao desenvolvimento do grupo, este é importante para mim como futura educadora. Geralmente, quando intervimos pedagogicamente em salas de creche ou pré-escolar, durante a formação académica, intervimos numa altura em que a rotina diária já está estabelecida e apreendida pelas crianças, o que impede a observação do desenvolvimento de todo este processo, neste caso é diferente, pude contribuir para este processo e percebi como este ocorre.

Após uma observação mais atenta da rotina diária para perceber como contribuir para o estabelecimento da mesma, deparei-me com quatro situações que me chamaram à atenção. A primeira situação observada foi a necessidade de definir regras que ajudassem as crianças a perceber que atitudes podiam ter dentro da sala com os colegas e criar a socialização. A segunda foi a necessidade de “atribuir” uma maior responsabilidade às crianças na sala de atividades. A terceira foi a dificuldade que as crianças, sobretudo as mais novas, tinham em respeitar o tempo de comboio. Finalmente, a quarta foi a necessidade de fazer alguma coisa para ajudar as crianças a entenderem e a cumprirem a rotina diária.

Através dos registos dos diários de bordo foi possível verificar algumas situações que levaram a estas conclusões. Em relação ao estabelecimento de regras e a socialização com o outro, estas questões surgiram como forma de criar uma dinâmica de grupo e de amizade entre as crianças. Alguns excertos dos diários de bordo demonstram atitudes menos corretas por parte das crianças, realçando esta necessidade, por exemplo “têm dificuldades em socializar e partilhar estes momentos de brincadeira livre. Muitas das vezes também são caracterizados por momentos de tensão, brigas e disputas com reações impróprias, pelas dificuldades na partilha, socialização e comunicação” (Diário de Bordo, dia 7 de outubro de 2013, p. 4) e “Analisar momentos de tensão, de choro por causa da partilha dos brinquedos e por consequência algumas tentativas para morder” (Diário de bordo, dia 14 de outubro de 2013, p. 9).

Neste problema são visíveis os vários acontecimentos que exigem a estipulação de regras em conjunto. Além destes acontecimentos, na entrevista à educadora cooperante, esta refere que as crianças da Sala Verde têm dificuldades na “ (...) partilha, integração do grupo e cumprimento de regras” (Entrevista à educadora cooperante, p. 2). Esta foca, ainda, que uma das suas prioridades é “trabalhar as regras da sala” (Entrevista à educadora cooperante, p. 2).

O segundo problema, a criação de responsabilidade, surgiu como forma de completar o primeiro problema, e dar à criança uma maior liberdade, sobretudo, nos diferentes momentos da rotina diária.

O terceiro problema pressupõe incutir nas crianças, especialmente, nas mais pequenas, noções de segurança e de organização. Este problema aqui levantado, não surge tanto pela organização, mas pela segurança das crianças. A deslocação que estas fazem da sala ao refeitório exige a travessia de um bloco do edifício para outro, ou seja, a passagem num átrio exterior o que requer da educadora uma atenção redobrada por questões de segurança, sendo usado o comboio feito pelas crianças para esta travessia. Porém, muitas das vezes, as crianças tendem a dispersar-se, não respeitando o comboio. Vejamos alguns excertos do diário de bordo relacionados com este aspeto:

(...) durante alguns momentos de observação, nomeadamente na deslocação das crianças para o refeitório reparei que as crianças mais novas têm dificuldades em movimentar-se no comboio, assim como as crianças mais velhas. Resultando por vezes em conflitos e “fugas” da fila como forma de pretexto ou defesa (Diário de bordo, dia 16 de outubro de 2013, p. 12).

Outra situação observada foi:

Durante a minha prática pedagógica uma das coisas que me chamou à atenção na rotina das crianças foi a dificuldade em conviver em grupo e sobretudo de formar o comboio. Principalmente as crianças mais pequenas têm dificuldade em acompanhar este comboio e além disso largam muitas vezes o colega da frente para sair do comboio. Em relação às crianças mais velhas, por vezes é visível alguns conflitos, porque o amigo de traz magoou ou puxou a camisola ao amigo da frente e estas situações servem de pretexto para largar o comboio. (Diário de bordo, dia 12 de novembro de 2013, p. 28).

Perante a responsabilidade de educadora, era necessário mudar a estratégia desta deslocação para minimizar qualquer problema.

O último problema vem da necessidade de dar a conhecer à criança a rotina diária e fazê-la entender que esta existe para ser executada e para orientar o dia do grupo. Como demonstram estes excertos, as crianças ainda têm dificuldade em fazer esta passagem, além de não conhecerem a rotina diária, vejamos um momento ilustrativo desta situação.

(...) Após esta atividade e na hora de arrumar a sala para começar a rotina da higiene pessoal, tentei abordar as crianças para explicar o que era para fazer, esta tentativa não foi

positiva, pois as crianças não queriam arrumar nem deixar de brincar. (Diário de bordo, dia 14 de outubro de 2013, p. 9).

Foi também detetado que “Quanto à rotina diária e ao cumprimento da mesma as crianças ainda estão a integrar-se e a aprender, verificando-se algumas recusas nas transições de atividades” (Diário de bordo, dia 9 de outubro de 2013, p. 7). Desta feita, tornou-se necessário ajudar as crianças na compreensão da rotina e nestes três problemas para uma melhor organização do grupo e uma aprendizagem mais produtiva.

4.5.1.3. Estratégias de intervenção.

Encontradas as situações mais problemáticas, houve a necessidade de criar um conjunto de estratégias com determinados objetivos, para melhorar estas situações. No Quadro 14 apresentam-se as estratégias usadas para cada problema e os objetivos a atingir.

Quadro 14. Estratégias e Objetivos a Desenvolver no Projeto

Problema	Estratégia	Objetivos
Dificuldades de convivência e de socialização do grupo	- Criar um quadro de regras com o grupo; - Criar momentos de socialização e partilha;	- Comunicar com o outro; - Interagir com o outro; - Partilhar os espaços e os materiais; - Cumprir as regras da sala; - Cumprir as regras de convivência; - Respeitar os outros; - Desenvolver o sentimento de pertença a um grupo; - Reconhecer o que está certo e o que está errado;
Criação de responsabilidade	- Incluir uma tarefa nova na rotina, o ajudante da sala;	- Desenvolver a autonomia básica para a sua idade; - Ser responsável por determinadas tarefas da rotina; - Saber liderar o grupo; - Ajudar o adulto e o colega; - Saber comportar-se em grupo;
Deslocação para o refeitório	- Introduzir um objeto para ajudar as crianças na deslocação;	- Respeitar as regras da sala: o comboio; - Obedecer ao adulto em situações de risco; - Compreender a necessidade desta ação.
Perceção da rotina diária	- Introduzir o quadro da rotina diária.	- Conhecer a rotina diária; - Conhecer os diferentes momentos da rotina; - Perceber o quadro da rotina diária;

Estas estratégias foram desenvolvidas ao logo do tempo de estágio, à exceção da última que não chegou a concretizar-se por mim, mas sim pela educadora cooperante. É de salientar que apesar de todas terem um conjunto de objetivos específicos, existe uma objetivo geral, que é o desenvolvimento da formação pessoal e social da criança, a área transversal que se encontra sempre em desenvolvimento.

4.5.1.4. Desenvolvimento das estratégias.

Para cada estratégia foi desenvolvida uma atividade ou mais, com a finalidade de criar situações de aprendizagem significativas. Para o efeito, serão apresentadas as atividades realizadas por problema, dividindo-as por subcapítulos dentro deste.

4.5.1.4.1. A criação do quadro das regras e dos momentos de socialização e partilha.

Dentro destas estratégias foram planeadas cinco atividades de desenvolvimento, no entanto, por motivos alheios, só quatro foram desenvolvidas.

A primeira atividade intitulada a “Vida em grupo” (Apêndice D) serviu para sensibilizar o grupo de crianças em relação à convivência em grupo e para estabelecer um conjunto de regras para viver em grupo. Esta foi desenvolvida na hora de sensibilização à informática por ser uma atividade em que as crianças demonstram um interesse elevado e apresentam uma motivação intrínseca na mesma, além disso, e de acordo com Balancho e Coelho (2001), a informática “vitaliza qualquer tipo de operacionalização” (p. 17). A vida diária destas crianças é passada em grupo, na maior parte do dia, por isso é importante que aprendam a viver neste meio e saibam como o fazer. O desenvolvimento desta atitude por parte da criança passa, segundo Jares (2002) pela negociação e uma discussão de normas de convivência.

A atividade, no tempo de informática, começou com a visualização de uma curta-metragem intitulada “*Bridge*” que falava sobre quatro animais que se depararam com um problema para se deslocarem numa ponte, em que cada animal arranhou uma maneira de resolver. Dois destes animais resolveram o problema de forma incorreta e os outros dois de forma correta e civilizada. A intenção desta atividade era passar esta ideia às crianças e pedir-lhes que se pronunciassem sobre a mesma, dissessem o que viam, se era certo ou errado e o que deveriam fazer naquela situação. A ideia era levar as crianças a um pensamento “crítico” das posturas de cada par de animais. O objetivo foi conseguido aos poucos. As crianças começaram por ficar curiosas para ver o vídeo e interessadas no mesmo. Pediram logo para o ver de novo.

Numa primeira fase, o filme foi passado sem qualquer questão ou intervenção, Já na segunda vez que foi visionado, pediu-se às crianças que indicassem o que viram no filme. Na terceira vez em que voltaram a ver o filme, foi explorado o conteúdo do vídeo, por partes, para analisar cada sequência do mesmo.

A mensagem foi recebida pelas crianças, pois souberam indicar o que estava certo e o que estava errado, assim como arranjaram uma solução para o problema. Entendida a moral do vídeo, passou-se à exploração da mesma moral, com a importância da mesma na convivência em grupo. Para tal, foi visualizado e manipulado, pelas crianças, um *PowerPoint* (Apêndice E), com um jogo de escolha múltipla, que continha imagens ilustrativas de atitudes certas e erradas para agir em grupo.

Nesta atividade e perante a visualização de duas imagens opostas, era pretendido que as crianças indicassem as atitudes certas a ter na pertença de um grupo, carregando na mesma. No caso de acertarem na atitude certa dava um som sonoro de aplausos, no caso de errarem dava uma sonoridade de explosão.

A atividade foi bem recebida pelas crianças, as quais participaram com entusiasmo e dedicação, umas mais do que outras, porém, houve um feedback positivo por parte das mesmas. Durante a semana, foi visível a repreensão por parte de algumas crianças a outras, sobre o que tinham visto.

A segunda atividade intitulada, “a convivência em grupo e as regras” (Apêndice D), teve a finalidade de relembrar o que foi feito no dia anterior e a partir das imagens exploradas no *PowerPoint*, determinar as que deveriam fazer parte do quadro das regras da sala (Figura 25), a fim de passarmos à construção do quadro das regras com as imagens escolhidas e explicadas pelas crianças.



Figura 25. Imagens Ilustrativas das Regras Utilizadas, Atitudes Certas e Atitudes Erradas

A atividade começou com um diálogo sobre o que tínhamos falado no dia anterior, em que algumas crianças responderam, dizendo que “não se pode magoar os amigos”, “gritar na sala”. Perante a situação foi perguntado às crianças o que se podia fazer na sala respondendo estas “ser amigo”, “brincar com os amigos”, “partilhar”.

A partir destas expressões aproveitámos para apresentar várias imagens ilustrativas de coisas corretas e de coisas não corretas, pedindo às crianças que indicassem uma a uma o que estava na figura e que referissem se era uma atitude adequada para ter dentro da sala e se a devíamos colocar no quadro das regras.

Durante a atividade verificou-se umas crianças mais atentas que outras e um desinteresse por parte das crianças mais novas. Para cativar a atenção das crianças mais novas, pedi-lhes ajuda para que intervissem mais e fizessem parte da construção do quadro das regras.

A terceira atividade planeada, a realização do quadro das regras com as crianças (Apêndice G), não se realizou, por motivos alheios, no entanto, durante as semanas seguintes foram sempre, em casos de conflitos, evidenciadas e exibidas as imagens ilustrativas das regras da sala como forma de relembrar o acordado entre o grupo, e posteriormente construído o quadro das regras, pela educadora cooperante, após uma decisão conjunta (Figura 26).



Figura 26. Quadro das Regras

Como ilustra a figura referida anteriormente, optou-se por construir um mapa em que se evidenciasse as atitudes que devemos ter na sala e as atitudes que são penalizadas, neste caso a verde podemos ver as atitudes certas e a vermelhos as atitudes penalizadas e incorretas.

A quarta atividade, um elemento pertencente à rotina diária, intitulada como a exploração do brinquedo de casa e já fazendo parte das planificações, só começou a ser implementado com maior ênfase, a partir da quarta semana consecutiva, porque nem todas as crianças traziam brinquedo para a sala. Situação que mudou após a reunião de pais.

A atividade, em questão, começou a realizar-se todas as manhãs e consistiu na apresentação aos colegas do brinquedo de casa e na exibição de algumas das suas características. Esta iniciativa tomada por mim, visou também promover o diálogo e a partilha entre as crianças, fomentando a sua socialização.

No início da atividade, como uma das dificuldades do grupo era a partilha dos brinquedos, decidi levar uma boneca para ser a primeira a apresentar e mostrar que todos a podiam ver e tocar. Tentei, com esta atitude, demonstrar a partilha para que as crianças também o fizessem, pois de acordo com ME (1997), é “necessário que o contexto educativo de educação pré-escolar forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre crianças, a partir das vivências comuns.” (p. 67). Quanto ao seu resultado neste dia, algumas crianças entenderam que partilhar era bom, no entanto, algumas delas recusaram-se a aceitar e a partilhar. Na Figura 27, podemos verificar dois momentos de exploração do brinquedo de casa.



Figura 27. Momento de Exploração do Brinquedo de Casa

Como é visível nesta figura composta por duas imagens diferentes, temos o momento da exploração do brinquedo. Na primeira imagem podemos ver a educadora cooperante a falar sobre um brinquedo de uma criança e as outras crianças curiosas a ver o brinquedo enquanto seguravam no seu. Na segunda imagem, podemos ver uma criança a mostrar o seu brinquedo, neste caso, um boneco, outra a ver uma revista que trouxe para mostrar aos amigos e outras a observarem os brinquedos dos amigos. Nesta figura não é visível nenhum momento de partilha, no entanto, conforme esta atividade se foi realizando ao longo dos dias, a partilha do brinquedo de casa começou a ser uma tarefa possível na Sala Verde. Quanto a estes momentos fiz o seu registo nos diários de bordo, em que é visível esta evolução da partilha, a título de exemplo: “A manhã começou com a exploração do brinquedo e as crianças mostraram-se mais recetivas na partilha. Havendo mesmo a troca de brinquedos entre

crianças” (Diário de bordo, dia 5 de novembro 2013, p. 23). “No decorrer dos dias é visível um ligeiro progresso em relação à partilha do brinquedo neste momento” (Diário de bordo, dia 6 de novembro 2013, p. 24).

A quinta atividade, intitulada visualização de fotos e de vídeos do grupo, consistiu na passagem de imagens e de um vídeo de alguns momentos do grupo e teve como objetivo sensibilizar para a vivência em grupo, através do reconhecimento do outro e relação com o mesmo.

Esta atividade foi aceite pelas crianças com entusiasmo, pois indicavam os nomes dos amigos que apareciam e, até com ajuda da educadora cooperante e estagiária, dialogavam sobre o momento que estavam a ver, permitindo assim a socialização. Durante a mesma, foi possível observar o comportamento das crianças e o seu interesse e atenção na atividade desenvolvida (Figura 28).



Figura 28. Visualização de um Vídeo do Grupo

Nesta figura é possível observar as crianças a visionarem, com atenção, um vídeo protagonizado por elas.

4.5.1.4.2. A inclusão da tarefa de “Ajudante da Sala”

Esta atividade realizou-se com a intenção de criar nas crianças um maior grau de autonomia e responsabilidade no cumprimento da rotina diária.

A atividade, em si, consistiu em selecionar, em cada dia da semana, um ajudante da sala (Figura 29), o qual ficava encarregue de exercer algumas funções simples, como marcar as

presenças, registar o tempo, iniciar a canção dos bons dias e ajudar o adulto durante o dia, nas restantes tarefas da rotina diária.



Figura 29. Ajudantes da Sala e o Seu Crachá

Através desta figura, verificamos, no lado esquerdo, uma criança que foi nomeada o ajudante da sala com o respetivo crachá do título. Já no lado direito, na parte superior, podemos observar uma criança a iniciar a canção dos bons dias com o auxílio da educadora estagiária e, no lado inferior, os crachás do respetivo cargo para ambos os géneros, masculino e feminino.

A realização desta atividade de carácter simples pretendeu ajudar as crianças na socialização, na comunicação e na construção da sua identidade. Repare-se que o ajudante da sala ao marcar todos os dias a presença de cada um dos seus colegas através das fotografias dos mesmos, tinha de identificar essa fotografia e perguntar a esse amigo se veio à escola, sendo que o inquerido tinha de responder para ser marcada a sua presença. Além desta tarefa, tinha de marcar o tempo, procedendo à sua verificação e confirmação com os colegas. E por fim, como ajudante da sala devia dar o exemplo aos amigos respeitando a rotina diária e as regras estabelecidas.

4.5.1.4.3. A introdução de uma lagarta para apoiar as crianças nas suas deslocações

Esta estratégia não pode ser considerada como atividade, mas sim como a introdução de um novo instrumento na sala. Com esta estratégia pretendeu-se auxiliar as crianças na deslocação, de um lado para outro do bloco, com segurança. Para tal, construiu-se uma lagarta com pegas, para as crianças levarem a “passar” quando se deslocassem da sala ao refeitório.

A sua introdução foi positiva. A lagarta amiga, apareceu de uma caixa surpresa, a qual criou, numa primeira instância, uma certa curiosidade. Algumas crianças tentaram descobrir o que estava lá dentro soletrando palavras soltas. Depois desde momento inicial, foi pedido a uma criança para ver o que tinha a caixa e tirar o objeto de lá, deixando todas as crianças perplexas e surpresas com o que saiu da caixa. Um perguntavam o que era, outras cheias de euforia queriam tocar na lagarta e agarrá-la.

Neste momento surpreso, pedi-lhes que se sentassem e que escutassem com atenção, mas foi complicado, pois as crianças queriam explorar. Após a exploração da lagarta amiga, expliquei às crianças que esta vinha para a Sala Verde e que ia ajudar os amigos a formar o comboio para irem ao almoço e ao lanche, e que sempre que fossem para o outro lado do prédio deviam levar a lagarta a passear tendo todos de ajudar a carregá-la.

Explicado o porquê da lagarta amiga, pedi-lhes que lhe dessem um nome, enquanto pensavam, as crianças todas entusiasmadas decidiram experimentar a lagarta. Cada uma agarrou numa das várias pegs e começaram às voltas na sala. Perante esta situação, a educadora decidiu que deveríamos ir dar uma volta com a lagarta amiga, mas que antes teria de ser atribuído um nome à nova amiga. A educadora cooperante sugeriu chamar-lhe “Carlinha” e todas as crianças concordaram. Tendo sido dado o nome à lagarta, fomos dar uma volta antes de ir lanchar. Durante o passeio, a alegria era evidente na cara das crianças e um cuidado muito grande com a nova amiga, também (Figura 30).



Figura 30. A Lagarta Amiga “Carlinha”

Como foi abordado anteriormente, esta figura ilustra quatro momentos significativos da atividade, ou seja, a caixa surpresa de onde saiu a lagarta amiga, a respetiva lagarta, a exploração da lagarta pelas crianças e a preparação do comboio para o passeio junto ao infantário.

Após o passeio e quando chegámos ao refeitório para lanchar, foi curioso ver a preocupação das crianças, que não sabiam onde colocar a “Carlinha”, pois não a queriam deixar sozinha.

De regresso à sala, a “Carlinha” voltou para a sua casa, pois a sua função era ajudar os meninos na deslocação para o refeitório. Assim que a “Carlinha” voltou para a caixa, as crianças colocaram-se à volta da mesma e perguntaram o que estava ela a fazer, e uma das crianças que não se tinha apercebido onde ela estava, chegou mesmo a perguntar por ela.

Esta estratégia foi motivante para as crianças. O facto de ser um boneco grande em que todas podiam pegar e andar com ele facilitou a aproximação das crianças e o gosto pelo mesmo. Em alguns episódios, foi possível ver na hora de ir almoçar as crianças à volta da lagarta à procura de uma pega para colocarem a sua mão e ajudarem os amigos.

4.5.2.4.4. A introdução do quadro da rotina diária.

O quadro das rotinas, apresentado na Figura 31, foi elaborado com a intenção de ajudar as crianças a perceberem a rotina diária através da sucessão dos momentos. Não foi possível fazer a sua introdução com as crianças devido à interrupção do estágio, sendo esta feita pela educadora cooperante.



Figura 31. Quadro da Rotina Diária

O objetivo da sua introdução, desta forma, era rodar a seta com ajuda das crianças, que deveriam indicar qual o momento que se seguia e colocar a seta no mesmo, com ajuda do adulto e dos colegas até ganharem alguma autonomia no seguimento da rotina diária.

4.5.1.5. Resultados obtidos.

Após os dois meses de estágio e da implementação destas estratégias, é possível concluir que as atitudes das crianças alteraram-se, verificando-se uma maior preocupação em certos aspetos, sobretudo no quadro das regras e na introdução da lagarta. O estudo realizado na implementação das rotinas demonstrou ter alguma potencialidade neste contexto educativo surtindo efeitos positivos no grupo de crianças.

Em relação à primeira estratégia, relativamente ao quadro das regras e a questão da partilha e da socialização, foi onde se averiguou mais atitudes positivas. O facto de estas crianças estarem numa faixa etária do egocentrismo, tornam-se comuns os conflitos por causa dos objetos e do espaço. Devo destacar que estes conflitos puderam ser minimizados através desta estratégia e do diálogo constante sobre a partilha e o combinado sobre as regras. As crianças começaram por deixar o amigo brincar primeiro com um dado brinquedo para depois brincarem juntos. Depois, começaram a pedir o brinquedo do amigo, que o partilhava, desde que tivesse outra coisa para brincar, ou seja, começou por parte de algumas crianças a haver uma maior abertura para a partilha e perceção do outro, isto no caso da partilha e socialização. Já no caso das regras, o maior problema eram as brigas entre as crianças e as atitudes de magoar o amigo. Quanto a estes aspetos, não posso garantir que isto já acabou ou que não acontecem, mas posso afiançar que algumas crianças começaram a ter atitudes diferentes, nomeadamente dizer ao amigo que está a magoá-lo ou a magoar o amigo e que isso não se faz. Algumas até lembravam que falamos que não se bate no amigo. Notou-se, claramente, que as crianças começam a consciencializar-se do que devem ou não fazer.

Em relação ao papel do ajudante da sala, acho que a nível da responsabilidade não houve uma evolução relevante, todavia, foi curioso ver que esta atividade ajudou na comunicação de algumas crianças mais envergonhadas e tímidas, assim como no desenvolvimento das mesmas.

A lagarta amiga, foi uma estratégia muito positiva, não só pela sua função, mas também pelo agrado que causou às crianças, que nesse sentido contribuiu para a resolução do problema em questão.

Apesar de ser notável algumas atitudes e comportamentos já positivos, durante estes dois meses, esses comportamentos e atitudes, possivelmente, irão melhorar ao longo do ano letivo, o que revelará em mais resultados positivos e valorativos. Digo isto, porque as estratégias implementadas foram continuadas pela educadora cooperante.

4.5.2. A intervenção educativa efetuada fora do objeto de estudo

Além dos momentos de trabalho planeados de acordo com o estudo feito na Sala Verde, relatados anteriormente, houve outros momentos de trabalho planeados e não planeados com o objetivo de dar resposta às necessidades e interesses das crianças.

Os temas trabalhados durante estes dois meses, de forma geral, foram o *outono* e o *natal*. O primeiro decorreu durante o mês de outubro e início de novembro e o segundo, durante o mês de novembro. Para além das temáticas trabalhadas de acordo com as diferentes áreas, foram, ainda, dedicados alguns momentos ao trabalho das atividades complementares, como a *sensibilização ao inglês* e a *sensibilização à informática*, atividades oferecidas pelo infantário e a outras atividades emergidas do contexto educativo.

As atividades aqui apresentadas estão subdivididas pelos diferentes momentos de trabalho; o *outono*, o *natal*, a *sensibilização à informática*, a *sensibilização ao inglês* e outros momentos surgidos do interesse das crianças, assim como dois momentos de atividade conjunta com a comunidade educativa programados no calendário escolar. Antes de passar à descrição das atividades desenvolvidas, será apresentado o primeiro contacto com as crianças, que pressupõe a realização de um jogo de conhecimento e comunicação.

4.5.2.1. O jogo de apresentação.

Após uma semana de observação e de contactos superficiais com as crianças, o meu primeiro dia de intervenção de prática pedagógica iniciou-se com um jogo de apresentação, com a finalidade de criar laços de segurança e confiança com as crianças (Apêndice F).

O jogo consistiu na passagem de uma bola por todo o grupo, sendo que à medida que a bola ia passando as crianças tinham de dizer o seu nome, indicar ou dizer a sua idade e o que gostavam mais de fazer na sala dos “Ursinhos”.

Para a realização da atividade, fizemos uma roda, começando o jogo por mim com a passagem da bola a uma criança, dizendo o meu nome e pedindo à criança que dissesse o seu. A criança envergonhada retraiu-se e passou a bola a outro amigo, não dizendo o seu nome, o

amigo que por sua vez agarrou na bola, e vendo a atitude do colega repetiu a sua ação, não mencionando também o seu nome. Perante a situação, tive de explicar às crianças que quando se passava a bola a um amigo devíamos dizer o nosso nome, para nos conhecermos melhor, referindo que queria conhecer os amigos novos, da sala dos “Ursinhos”. Findada esta explicação, iniciou-se o jogo novamente, entretanto foram chegando outras crianças que, por sua vez, iam se juntando à roda, mas sem perceber o que estava acontecer. Durante este momento, uma das crianças que tinha entrado na roda agarrou na bola e começou a brincar com ela. De acordo com o acontecimento foi permitido, antes de iniciar o jogo de novo, que as crianças brincassem com a bola entre elas, explorando a mesma.

Explorada a bola, retomamos o jogo, durante a realização do mesmo foi possível comunicar com as crianças, estabelecer uma relação com as mesmas, era notável que algumas tinham uma maior facilidade de comunicação do que outras, quer a nível da dicção, quer a nível da confortabilidade da situação.

O jogo decorreu com alguma dificuldade para algumas crianças, tendo sido as mais tímidas apoiadas pela ajuda da educadora cooperante. Mesmo assim, foi possível estabelecer uma relação de confiança, embora que mínima com algumas crianças, e a comunicação com as mesmas. O facto de ser feito com um objeto cativante para as crianças ajudou a ultrapassar a situação de timidez e até o espírito do grupo.

Esta atividade para mim, foi bastante importante pois teve, acima de tudo, uma intenção educativa. Quanto a este momento, as OCEPE (1997) afirmam ser fundamental que o educador estabeleça uma relação de confiança com cada criança, para que a sua inserção no grupo seja facilitada.

4.5.2.2. O outono.

Faz parte da cultura escolar, na época do fim de setembro trabalhar o outono, através do descobrimento e exploração do mesmo com as crianças. Na Sala Verde, este tema também foi trabalhado. Quando cheguei à Sala Verde para trabalhar com as crianças, o tema proposto para trabalhar as próximas semanas eram as frutas do outono e as suas cores. Neste seguimento, as minhas primeiras intervenções recaíram sobre esta temática.

Em relação a esta temática foram realizadas cinco atividades, tais como a visualização de um *PowerPoint* sobre as frutas e as suas cores através de um diálogo com o grupo; uma atividade de *Expressão Plástica*, que consistiu na carimbagem de alguns frutos do outono; uma atividade relacionada com a *Expressão Musical e Dramática*, a aprendizagem da canção

“ah, ah, ah minha castanhinha” e da sua coreografia para a festa do Pão-Por-Deus; a exploração de um ramo de um castanheiro; e a exploração de um livro do outono que levou à exploração do ouriço novamente.

A primeira atividade em questão decorreu na primeira semana de intervenção (Apêndice F), como referido anteriormente, foi a visualização e a exploração de um *PowerPoint* sobre os frutos do outono e as suas cores (Apêndice H). Esta atividade tinha como finalidade criar um diálogo com o grupo sobre as frutas do outono que conheciam e explorar um pouco as suas características como a cor, o sabor e a sua origem (Figura 32).



Figura 32. Visualização e Diálogo Sobre o *PowerPoint* dos Frutos do Outono

O início da atividade decorreu com algum entusiasmo, por parte das crianças, pois naquilo que viam haviam coisas que as crianças já conheciam, mas também tinha coisas novas que as deixavam curiosas. O interesse das crianças e a curiosidade no visionamento e exploração do *PowerPoint* dos frutos, visível na figura, permitiu às crianças participarem ativamente referindo a fruta que viam e a sua cor. De referir que, ao fim de algum tempo, algumas crianças, sobretudo as mais novas, por consequência da perda de concentração, começaram a perturbar a atividade, a qual foi completada, pedindo às crianças que manuseassem o computador. Por vezes é necessário mudar a estratégia usada para que as crianças se interessem, neste caso foi o que tive de fazer para poder acabar a atividade com a satisfação das crianças.

A segunda atividade realizada, no âmbito da *Expressão Plástica*, foi a carimbagem de alguns frutos do outono, neste caso três frutos a maçã, a laranja e a pera, com as respetivas cores características (Apêndice I).

A atividade em questão pretendeu articular a área do *Conhecimento do Mundo* a este domínio, tendo como finalidade a exploração das três frutas e a carimbagem com tinta da cor das mesmas.

A iniciação da atividade ocorreu com motivação e entusiasmo por parte das crianças, uma vez que todas queriam ser as primeiras a realizarem a atividade. Como não era possível realizar a atividade com todas as crianças ao mesmo tempo, foram escolhidas duas crianças para desenvolverem a atividade, enquanto as outras brincavam nas áreas de interesse da sala, ou assistiam ao trabalho dos colegas nas cadeiras colocadas para esse efeito (Figura 33).



Figura 33. Atividade da Carimbagem dos Frutos do Outono

A partir das imagens representadas nesta figura, é visível a motivação e o interesse das crianças na realização da atividade, o cuidado e concentração na pintura da fruta e nas carimbagens consecutivas no papel. É possível observar o gosto e o proveito na exploração da técnica e na concretização da atividade.

Em relação às aprendizagens das crianças, aferiu-se que algumas delas ainda têm dificuldades na identificação das cores, sendo necessário uma intervenção constante de caráter lúdico. Na identificação das frutas, esta dificuldade já não se notava tanto, talvez por serem usadas no seu quotidiano e ouvirem o seu nome com mais frequência.

Quanto à atividade plástica, é notável que o desenvolvimento da motricidade fina está em evolução, verificando-se algumas irregularidades na forma como pegam o pincel, a própria fruta e como carimbam. Quanto à carimbagem salientou-se uma carimbagem mais central, ou seja, no centro da folha e em cima umas das outras.

As situações apresentadas determinam que estas crianças ainda estão a desenvolver as suas habilidades motoras, sendo, por isso, necessário o desenvolvimento de atividades deste género com diferentes materiais para que possam explorar e criar as suas produções com maior precisão.

A terceira atividade, deste tema, foi uma atividade de *Expressão Musical e Dramática* que envolveu a canção “ah, ah, ah minha castanhinha” com a sua coreografia (Apêndices D e G).

A *Expressão Musical e Dramática* é uma das áreas mais usadas na creche para o desenvolvimento da comunicação nas crianças, através da mesma, as crianças aprendem vocabulários novos, a articular as palavras e a se exprimirem.

Este grupo de crianças encontra-se no início da exploração da comunicação, sendo necessário e fundamental o desenvolvimento de atividades como estas para o seu desenvolvimento.

Foi através desta atividade que pude obter uma maior perceção sobre o desenvolvimento das crianças nesta área. As crianças da Sala Verde gostam de cantar e mimar as canções que aprendem, na sua maioria ainda estão a desenvolver a comunicação. A verdade é que estas crianças decoram com alguma facilidade as músicas aprendidas nas atividades, pouco a pouco, vão decorando algumas palavras da canção e acompanhando o seu ritmo.

É notável que este tipo de atividades cativa o interesse destas crianças, deixando-as eufóricas, dado que, assim que se fala em cantar, algumas delas expressam alegria e ficam contagiadas. Perante esta agitação, a maior dificuldade da atividade foi concentrar as crianças na roda, pois a euforia instalada nelas, tornou-as agitadas e energéticas, havendo algumas delas que não queriam entrar na roda para cantar com os colegas. Para minimizar a agitação, foi pedido às crianças que se sentassem no chão na área de grande grupo e cantassem a música. Depois de cantarmos a música, algumas vezes, formamos a roda para fazer os gestos que acompanhavam a música.

Ao recorrer a esta estratégia, a atividade foi mais produtiva, aferindo-se, no entanto, que algumas crianças ao se sentirem restringidas neste tipo de atividades revelam necessidade de se movimentarem. No geral, a maior dificuldade sentida nos vários dias que foi realizada esta atividade foi a organização do grupo, talvez por ser um grupo de crianças pequenas que ainda não está habituado à organização, mas sim à exploração do espaço. A verdade é que sempre que era pedido para formar a roda, a maioria das crianças não o fazia.

A quarta atividade, a exploração de um ramo de um castanheiro, foi uma atividade muito produtiva que contou com um grande envolvimento por parte das crianças. Por estarmos a

trabalhar os frutos do outono e muitas vezes falamos na castanha e no ouriço e mesmo de acordo com a canção que cantamos para a festa do Pão-De-Deus, muitas crianças mostraram interesse em ver a castanha e o ouriço.

Para o desenvolvimento da atividade, decidi levar para a sala um ramo de um castanheiro com ouriços verdes retirados de um castanheiro (Apêndice G). Por iniciativa das crianças e curiosidade, este tema foi explorado duas vezes com uma grande motivação intrínseca das mesmas.

No primeiro dia de exploração, as crianças demonstraram-se curiosas, entusiasmadas e observadoras perante o objeto da natureza em questão. Todas queriam tocar e ver ao mesmo tempo. À exceção de uma criança que chegou em cima da hora e a sua maior preocupação era brincar na área da biblioteca. Esta reação foi interpretada de forma compreensível, pois geralmente esta criança chega cedo e tem tempo para brincar na sala. Neste dia, a criança chegou mais tarde, e o facto de ela não se ter apercebido de tal, pensou que podia brincar. Perante a situação deixei-a durante uns cinco minutos a explorar a área e mais tarde fui chamá-la para ver o objeto novo que tínhamos na sala, ao que ela concordou e decidiu juntar-se ao grupo. Por vezes é preciso abrir uma exceção, ou porque a criança está doente, mal-humorada, nervosa, agitada ou mesmo sensível, é preciso perceber os sentimentos e interesses da criança e ajudá-la a melhorá-los. Esta exceção por vezes contribuí para novas aprendizagens (ME, 1997).

Apesar da referida situação, a exploração do ramo teve sucesso, cativou as crianças e induziu-as à sua exploração. Através do mesmo, ficamos a conhecer um ramo de um castanheiro com um ouriço, a sua forma, cor e textura. Depois vimos que tinha folhas e falamos da sua origem, que este vinha de uma árvore que se chama castanheiro. Durante toda a exploração, o interesse das crianças estava voltado para o ouriço, queriam tocá-lo e ver o que estava dentro. Por tal, passámos à exploração do ouriço, passando o mesmo muito devagar para as mãos das crianças que o receberam à vez. Todas as crianças tiveram, um certo, cuidado em tocá-lo, demonstrando, ao mesmo tempo, um impulso para agarrá-lo.

Após a exploração do ouriço, surgiu a ideia de ver o que estava dentro, então abrimo-lo e lá dentro estava uma castanha pequena, ainda em crescimento. Algumas crianças ficaram desconfiadas, e de certo modo desapontadas, olhavam para dentro do ouriço e a sua expressão demonstrava dúvida, como se não estivessem a ver nada. Perante isto decidimos abrir outro ouriço, e, sim, nesse ouriço já se encontrava uma castanha maior.

A exploração do ouriço foi valorativa, houve uma grande curiosidade por parte das crianças (Figura 34) tendo sido o seu interesse manifestado de tal forma que não me era esperado.

Desta exploração apareceu a dúvida, da diferença entre uma castanha e uma noz, a qual acabou por ser explorada, através da comparação das suas características. Foi possível ainda provar a castanha.



Figura 34. Exploração do Ramo de um Castanheiro, do Ouriço, da Castanha e da Noz

Através desta figura é possível ver a motivação das crianças a explorarem os objetos e a necessidade de tocar para uma manipulação e exploração mais significativas. Post e Hohmann (2003) ditam que as crianças aprendem através dos sentidos, neste caso do tato e da visão.

É possível observar três momentos diferentes da exploração tendo sido o primeiro a exploração do ouriço, o segundo a exploração da noz e o terceiro a exploração da castanha que estava dentro do ouriço.

No segundo momento de exploração desta temática, e quinta atividade neste tema, a atividade começou com a exploração de um livro sobre o outono que uma criança trouxe da área da biblioteca para vermos antes de irmos almoçar.

Ao abrir o livro podíamos ver várias imagens relacionadas com o outono, uma delas era a castanha. À medida que íamos vendo as imagens, eu ia perguntando às crianças se conheciam aquele objeto e o que era, quando chegou à vez da castanha, perguntei o que era, e duas crianças responderam de forma diferente, ou seja, enquanto uma respondeu que era uma

castanha, a outra disse que era uma noz. Nesta situação, iniciou-se um diálogo sobre a questão, e a necessidade de explorar com as crianças, o porquê das suas respostas?

As crianças começaram a falar das características de ambos os frutos, surgiu uma criança que perguntou o que era uma noz, foi então que senti a necessidade de ir buscar ambos os frutos e deixá-las explorar mais um pouco, a fim de serem esclarecidas das dúvidas.

Durante a exploração, surgiu a ideia de ver novamente o ouriço, pois a criança que não sabia o que era a castanha, não tinha estado presente no dia anterior e não tinha explorado o ouriço, momento visível na Figura 35.



Figura 35. Exploração da Castanha, da Noz e do Ouriço

Nesta exploração, as crianças mostraram-se, uma vez mais, motivadas e curiosas pelo ouriço. Dando-se um momento de exploração do mesmo, que estava a ficar maduro e era possível ver a castanha. É possível verificar esse entusiasmo e curiosidade na figura anterior, em que as crianças formaram um círculo à volta do ouriço para o poderem manipular e explorar.

Estas duas atividades, inseridas na área do *Conhecimento do Mundo*, despertaram um grande interesse nas crianças, por ser algo diferente e cativante.

4.5.2.3. O natal.

O natal é considerado uma época festiva comemorada em todas as escolas, como tal no infantário “O Polegarzinho” também se comemora e decora-se para o mesmo.

Na Sala Verde, na segunda semana de novembro, começou-se a enfeitar a sala para o natal e a preparar os presentes para os pais. Para o efeito, desenvolveram-se cinco atividades

relacionadas com o mesmo e orientadas por mim em colaboração com a educadora cooperante. A primeira atividade foi de *Expressão Plástica* e compreendeu a carimbagem das mãos das crianças para construir a árvore de natal, a segunda foi a construção da mesma, a terceira a sua decoração, a quarta a preparação do presente para os pais e a quinta a decoração da caixa para os presentes dos pais.

A primeira atividade consistiu em fazer carimbagem no papel, utilizando as mãos das crianças com tinta verde, para depois serem cortadas e coladas de forma a construir a árvore de natal (Apêndice J). Esta atividade veio na sequência da atividade de sensibilização ao inglês, em que se falava do natal. Comecei por explicar às crianças que o natal estava a chegar, mas que, antes disso, era necessário enfeitar a Sala Verde e a escola para o pai natal saber que se comemora o natal no infantário. Durante o diálogo, disse-lhes que íamos começar por construir a árvore de natal através da carimbagem das nossas mãos, para depois cortá-las e formar uma árvore de natal.

A atividade começou com o mesmo entusiasmo de sempre, de quando se trabalha a *Expressão Plástica* por ser uma área que as crianças gostam muito. Posso dizer que correu bem para quase todas as crianças à exceção de uma delas que se recusou a fazer a atividade, ao que tudo indica para não sujar as mãos. Foi uma situação difícil, tentei cativar a atenção da criança através da carimbagem do meu dedo, da minha mão, até lhe dei um pincel para esta o manipular, mas, ainda assim, foi difícil conseguir que a criança por iniciativa própria realizasse a atividade. Esta situação foi desmotivante para mim, por me sentir incapaz de ajudar esta criança a ultrapassar o seu “medo”. De referir que, apesar de ter ocorrido esta situação, a criança em questão gosta de realizar as atividades na área da *Expressão Plástica*, todavia, naquele momento não quis sujar as mãos. Em relação às outras crianças estas gostaram de explorar esta técnica, fazendo a sua atividade sem qualquer problema e com entusiasmo, aos mais novos foi necessário dar uma ajuda. No dia seguinte, o trabalho feito pelas crianças foi visto e explicado para que seria usado.

Uma vez mais, foi possível ver a motivação das crianças em realizar a atividade e a concentração na mesma (Figura 36).



Figura 36. Atividade da Carimbagem das Mãos

A segunda atividade foi a montagem da árvore de natal com as crianças (Apêndice K). Depois de cortadas as mãos pelo molde das mãos das crianças, pela educadora estagiária e a educadora cooperante, procedeu-se à colagem das mesmas num *placard* da sala com o objetivo de formar uma árvore de natal (Figura 37). Nestas idades, ou melhor, enquanto são crianças, é importante inseri-las nestas atividades da cultura, motivando-as e fomentando o gosto pela tradição, neste caso o natal, época que todas as crianças gostam.



Figura 37. Árvore de Natal Construída com Ajuda das Criança

Enquanto umas crianças ajudavam a montar a árvore de natal, visível na figura, outras brincavam de forma livre e umas decoravam o postal para oferecer aos pais no natal, com a educadora cooperante.

Montada a árvore de natal foi necessário contar com ajuda de duas crianças para pintarem o vaso da árvore de natal, aproveitando a técnica de pintura que já estava a ser usada, a folha

de bolhas. As crianças decoraram um cartão com a forma de um vaso, com entusiasmo e alegria como é possível observar na Figura 38.



Figura 38. Decoração do Vaso da Árvore de Natal

Torna-se importante referir, o quanto estas atividades despertam o interesse e motivação das crianças na sua execução. Estas, embora sejam muito pequenas, revelam, na sua maioria, uma atenção acrescida ao trabalho orientado pelo adulto.

De uma forma geral, a manhã foi muito atarefada e correu bem, as crianças gostaram de montar a árvore de natal e decorar o seu vaso, de fazer o postal para os pais, e de brincar nas diferentes áreas. Em relação a mim, como futura educadora, gostei muito de trabalhar estas duas atividades com as crianças, primeiro porque nunca tinha assistido a uma decoração de natal nas escolas e depois porque a técnica usada na pintura do vaso foi usada pela primeira vez.

Neste mesmo dia, antes da hora do lanche da tarde, deu-se a decoração da árvore de natal com os motivos decorados pelos pais e as crianças em casa. Esta decoração teve com certeza uma importância diferente para as crianças, pois apesar de ser uma atividade simples era grandiosa para a criança por ser um trabalho dela e da sua família, um trabalho “seu”, algo diferente, partilhado com todos e cheio de significado para ela. Os motivos usados para decorar a árvore foram moldes decorados em casa pelas crianças com a ajuda dos pais. Logo esta atividade teve um significado positivo para as crianças. Além disso, foi uma atividade engraçada com um resultado brilhante que deu um novo ar à sala decorada para o natal (Figura 39).



Figura 39. Árvore de Natal Decorada pelas Crianças da Sala Verde

Foi possível observar o empenho das crianças e a motivação na decoração da árvore, com os moldes feitos por elas e pelos seus familiares. As crianças reconheciam o motivo decorado por eles e, até, faziam referência aos pais.

Na minha opinião, este tipo de atividades é importante para as crianças, pois é uma forma de se sentirem valorizadas e perceberem que o que fazem em casa com a família tem valor na escola. É sem dúvida uma atividade a repetir, como referi no capítulo da intervenção com a família, os pais esforçaram-se para fazer coisas agradáveis, ficando a árvore de natal da sala verde com um brilho especial.

A quarta e a quinta atividades foram realizadas, também, na área da *Expressão Plástica*, recorrendo à técnica da esponja e à técnica dos berlindes. A primeira teve como finalidade pintar uns moldes circulares para criar motivos de natal, para, posteriormente, oferecer aos pais (Apêndice L). A segunda teve como objetivo decorar a caixa dos presentes dos pais com a técnica dos berlindes (Apêndice K).

A primeira técnica já conhecida pelas crianças foi feita com agrado, por parte das mesmas, pois estas gostam das atividades em que usam tintas e materiais manipuláveis, como podemos ver na Figura 40.



Figura 40. Pintura dos Moldes dos Presentes dos Pais

Já a segunda técnica, uma técnica nova para as crianças e para mim, decorreu com uma maior expectativa pela parte dos adultos e um entusiasmo e motivação elevado por parte das crianças.

Antes de começar a atividade, foi referido e explicado às crianças que o objeto a utilizar na atividade era um objeto que devíamos utilizar com cuidado, que este não podia ser usado nas brincadeiras da sala por ser um objeto perigoso. No entanto, para resolver a curiosidade das crianças antes de começar a atividade foi dado um tempo de exploração do berlinde, sob a supervisão dos adultos.

As crianças gostaram de fazer a atividade e foi interessante ver a prestação delas e o entusiasmo, pois algumas até queriam agarrar os berlindes no fim da atividade para brincarem. Podemos ver na Figura 41 algumas crianças a realizar a atividade, sendo perceptível o seu empenho e curiosidade.



Figura 41. Decoração da Caixa do Presentes dos Pais com a Técnica do Berlinde

A verdade é que todas as crianças quiseram realizar a atividade e revelaram-se empenhadas e envolvidas na mesma. Era uma atividade simples que consistiu em colocar pingos de tinta numa caixa onde estava o molde a decorar e depois colocar os berlindes e mexer a caixa de um lado para o outro.

A atividade revelou-se positiva, dinâmica e cativadora, despertando em mim a vontade de voltar a realizá-la noutras intervenções deste género, sendo possível afirmar que foi uma atividade de sucesso, talvez por ser realizada com um brinquedo que fazia parte do conhecimento das crianças. O trabalho realizado ficou bonito, como demonstra a Figura 42, e foi feito pelas crianças aumentando o seu valor.



Figura 42. Caixas dos Presentes do Pais Decoradas Pela Técnica do Berlinde

A partir deste tema, foi, ainda, desenvolvida uma atividade de *Expressão Musical e Dramática*, com a finalidade de aprender e mimar a lengalenga do “pai natal das barbas brancas”, para as crianças apresentarem aos pais na festa de natal.

4.5.2.4. Sensibilização ao inglês.

Uma das atividades complementares oferecidas pelo infantário é a sensibilização ao inglês, esta atividade tem como objetivo familiarizar as crianças com algumas palavras em inglês, essencialmente as mais usadas no dia-a-dia.

Como esta atividade faz parte da ação da educadora, após algumas semanas de observação da sua ação, esta atividade passou a fazer parte da minha ação educativa na Sala Verde. Assim, e para dar continuidade ao trabalho colocado em prática pela educadora cooperante desenvolvi quatro atividades concentradas na sensibilização ao Inglês. Estas

atividades eram realizadas com uma particularidade, ou seja, a utilização de um fantoche o amigo Inglês, que só conhece a língua estrangeira e vem à Sala Verde ensinar a falar inglês.

A primeira tarefa foi, essencialmente, relembrar as palavras já aprendidas pelas crianças com o amigo Inglês, neste caso as formas de saudação (Apêndice I), como o *Hello* e *Good Morning*, e as canções *This is the way we say hello* e *Good Morning* (Apêndice M).

A segunda atividade foi a introdução do natal, na Sala Verde, com uma forma muito simples (Apêndice J). Como nos países ingleses o natal é uma tradição importante, apareceu na Sala Verde o *Santa Claus*, um fantoche, em forma de pai natal, que veio à Sala Verde anunciar o natal. O Inglês o fantoche que vem à Sala Verde ensinar palavras inglesas, num passeio pela rua, encontrou o seu amigo *Santa Claus* e decidiu apresentá-lo aos amigos da Sala Verde, convidando-o a aparecer na sala.

Então, na hora do inglês, depois do *Hello* e do *Good Morning*, ouviu-se bater à porta, era o amigo do Inglês. Muito elegante e com uma voz grossa disse, “*Hello childrens*”, “*My name is Santa Claus*” “*oh, oh, oh*” “*What’s your name?*”.

Perante tal situação, as crianças ficaram maravilhadas e curiosas, uma lá no canto disse “é o pai natal” e assim, foi introduzido um novo termo em inglês. Tal situação foi ponto de partida para duas novas temáticas a trabalhar na Sala Verde, o natal que se aproxima e a questão “*What’s your name?*”.

Desta situação, foi explicado às crianças que aquele senhor *Santa Claus* era o pai natal inglês, que o mesmo estava curioso para conhecê-las e que tinha perguntado os seus nomes. Todos entusiasmados começaram a dizer alto o seu nome para que *Santa Claus* escutasse. Então *Santa Claus* a ver a atitude das crianças passou por cada uma e voltou a fazer a sua pergunta “*What’s your name?*” e deu com a sua mão direita na mão direita das crianças. Terminadas as apresentações, o Inglês e *Santa Claus* despediram-se e foram embora.

Esta atividade foi recebida pelas crianças com alegria, o efeito surpresa é um tipo de atividade privilegiado pelo grupo, pois adoram estas situações. Apesar da introdução de muitas palavras em inglês, a intenção não era que elas as decorassem, mas sim, que se familiarizassem com as mesmas.

A terceira atividade veio no seguimento da atividade anterior, e teve como finalidade perguntar em inglês às crianças o seu nome, *What’s your name?* (Apêndice K). Para saberem o significado da questão colocada em inglês, foi usado o fantoche Inglês, estabelecendo-se uma dinâmica de dar e receber, entre este e as crianças, com algumas explicações por parte da educadora estagiária para que soubessem a tradução em português.

A quarta atividade surgiu, novamente, dentro do tema da anterior, a questão *What's your name?* Desta vez, com uma música cantada em inglês (Apêndice L), a qual divulgava a pergunta *What's your name?* e a resposta *My name is...* (Apêndice N).

Esta estratégia teve como objetivo apresentar e divulgar estas duas palavras às crianças, de forma a se familiarizarem com as mesmas.

Foi escolhida uma música, porque o grupo de crianças tem uma facilidade em aprender músicas e por ser uma das atividades que gostam mais de realizar. Nesta atividade, partiu-se dos interesses das crianças para a sensibilização da *Língua Inglesa*.

As atividades proporcionadas para o tempo de inglês foram, na sua maioria, acompanhadas pelo fantoche e por músicas inglesas simples, com as palavras de interesse, apresentadas no computador, como podemos verificar na Figura 43.



Figura 43. Dinâmicas das Atividades de Sensibilização ao Inglês

Nesta figura, na imagem da esquerda, podemos ver uma atividade de sensibilização ao inglês com o auxílio do fantoche. Já na imagem da direita com o auxílio do computador a aprendizagem da música *Hello*.

As atividades, em si, foram simples e criativas, e o facto de ser usado um fantoche tornou-as mais dinâmicas e cativantes para as crianças, pois de acordo com Costa (1989) o fantoche torna-se mediador entre a criança e o educador e ajuda o educador a crescer fazendo, da mesma forma, a criança crescer. Através destas duas estratégias utilizadas, aferiu-se que houve a aprendizagem de algum vocabulário com facilidade.

4.5.2.5. *Sensibilização à informática.*

A sensibilização à informática é outra das atividades complementares oferecidas pelo infantil, orientada pela educadora da sala.

Estas atividades, desde o início do estágio, foram orientadas por mim e tiveram várias finalidades, desde a visualização de conteúdos abordados como os frutos do outono (tema do outono), as regras de convivências e a visualização de imagens e de vídeos do grupo (parte do estudo em questão). Pretendeu-se, ainda, aqui combinar o trabalho orientado com uma parte lúdica de manipulação efetuada pelas crianças, nomeadamente a manipulação do programa do *paint*, a realização de jogos lúdicos e a visualização e audição de músicas, vídeos e histórias infantis. A utilização do computador na sala teve como finalidade sensibilizar as crianças para este meio de comunicação, proporcionando-lhes várias formas de utilização desde a escrita, à imagem, aos vídeos e a forma lúdica.

Neste sentido, passo a descrever as atividades de manipulação realizadas pelas crianças, uma vez que as outras já foram descritas de acordo com o tema em que se encaixam.

Assim, foram realizadas duas atividades de carácter lúdico com o computador a exploração do programa *paint* (Apêndices G, J e K) e a exploração de um jogo educativo (Apêndice L).

A primeira atividade foi realizada por uma criança de cada vez, durante três dias, no entanto o objetivo da atividade foi sempre igual, o de permitir a criança manipular o rato criando alguma coisa no programa do *paint*, como podemos observar na Figura 44.



Figura 44. Exploração e manipulação do Programa Paint pelas Crianças

Durante a atividade foi possível ver as dificuldades das crianças na manipulação e controlo do rato, manipular elas conseguiam, mas controlar o rato era mais difícil. Mesmo

assim, as crianças realizaram a atividade com gosto e motivação tentando sempre fazer melhor quando lhes era explicado como deviam fazer. No fim de cada manipulação, foi mostrado às crianças o trabalho realizado por elas no computador, muitas delas ficavam admiradas, uma delas até perguntou “fui eu?” (Apêndice O).

A outra atividade passou pela execução de um jogo educativo sonoro intitulado “Sons da fazenda” do programa da *internet SmartKids*, na parte do *SmartBabies*. Este jogo tinha como finalidade clicar com o rato no animal apresentado, para este fazer o seu som característico, despertando as crianças para o conhecimento dos animais da fazenda.

Esta atividade despertou grande curiosidade nas crianças, que se mantiveram atentas observando o que os colegas faziam durante a atividade, enquanto aguardavam a sua vez. Durante o desenrolar da atividade verificou-se um grande envolvimento das crianças e um bem-estar elevado (Figura 45).



Figura 45. Exploração do Jogo Educativo: Sons da Fazenda

Para além das atividades programadas, foram proporcionados às crianças outros momentos de aprendizagem através deste meio de comunicação e que incidiram sobre a escuta de algumas músicas, o visionamento de vídeos e histórias infantis, da coleção *sucessos da minha escola*, sendo apresentado esse momento na Figura 46.



Figura 46. Exploração e Visualização da Coleção Sucessos da Minha Escola

Considero esta atividade importante para as crianças, pois a utilização de outras formas de linguagem e comunicação é um instrumento importante no desenvolvimento da criança. Para reforçar o referido temos as OCEPE a afirmarem que “A utilização de meios informáticos, a partir da educação pré-escolar, pode ser desencandadora de várias situações de aprendizagem.” (ME, 1997, P. 72).

4.5.2.6. As atividades não programadas.

A rotina diária da Sala Verde é constituída por momentos planeados e por momentos não planeados que nascem dos interesses e das necessidades das crianças, neste sentido apresento alguns dos momentos desenvolvidos, nas diferentes áreas de conteúdo.

Uma das atividades desenvolvidas relacionou-se com o raciocínio lógico matemático. Após a semana da alimentação, foi colocado num *placard* da sala um conjunto de imagens de alguns frutos do outono utilizados nessa semana, as quais as crianças sentiram necessidade de manipular. Perante esta necessidade, foram retiradas as imagens do *placard* e colocadas no chão à disposição das crianças para que as manuseassem. Aproveitando este momento de manipulação e interesse, foi pedido às crianças que juntassem os frutos iguais, verificando quantos frutos iguais podiam conseguir, aproveitando essa manipulação para introduzir algumas noções matemáticas, ou seja, realizar uma aprendizagem significativa, como ilustra a Figura 47.



Figura 47. Exploração dos Conjuntos e dos Números com as Frutas

A partir desta atividade surgida dos interesses das crianças, criou-se um momento improvisado, o qual foi positivo, pois contou com a participação e envolvimento do grupo, atingindo um objetivo relevante ao seu desenvolvimento e que se relacionou com a matemática. Através da atividade criada, foi possível perceber as dificuldades e as capacidades das crianças neste domínio de conteúdo e ajudá-las a melhorar e a concretizar a atividade. Quanto ao exposto, e na opinião de Hohmann e Weikart, “As crianças aprendem sobre números ao trabalharem com objetos passíveis de ser manipulados” (p. 720), não necessitando de atividades de pergunta-resposta para aprenderem.

Outra atividade, que aconteceu algumas vezes, foi a leitura de histórias a pedido das crianças. Este tipo de atividades, nesta idade, é importante para as crianças desenvolverem a sua comunicação, adquirem vocabulário, adquirem o gosto pela leitura e pela escrita, sendo nesta perspectiva que Mata (2008) refere a leitura de histórias como uma atividade rica e completa que, “permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura, de uma forma específica” (p. 78). Através das histórias, as crianças têm a oportunidade de desenvolver a criatividade e o pensamento e é uma das atividades que privilegiam, sendo visível na Figura 48 esta preferência.



Figura 48. Leitura de uma História, por uma Criança

Nesta imagem a criança estava a ler uma história aos amigos porque achou que naquela hora era necessário ouvir uma história. A partir da visualização da imagem podemos verificar que a criança gosta de ouvir e de contar histórias.

Por fim, temos a exploração de dois jogos construídos (Apêndice P) para o grupo, como forma de trabalhar as cores e os frutos. O objetivo da atividade era apresentar os jogos às crianças (Apêndice G), e depois guardá-los na área dos jogos e das construções para estas jogarem durante os momentos dedicados às áreas de conteúdo. Acontece que estas quiseram explorar e, assim, deu-se mais uma atividade de exploração pelas suas necessidades e interesses (Figura 49).



Figura 49. Exploração do Jogo Quebra-cabeças dos Frutos e o jogo das Cores

Nesta figura podemos observar os dois jogos novos da sala, mas também algumas crianças a explorar os mesmos.

Além destas atividades, temos as brincadeiras livres nas áreas de conteúdo e no exterior, como ilustra a Figura 50, que também são importantes para o desenvolvimento das crianças e ajudam a construir aprendizagens significativas e ativas de acordo com Hohmann e Weikart (2003).



Figura 50. A Brincadeira Livre

Na minha perspectiva estas situações são importantes no decorrer da rotina diária, pois constroem momentos de aprendizagem e interação, potencializadores das aprendizagens significativas e do desenvolvimento das crianças.

4.5.2.7. Atividades desenvolvidas com a comunidade educativa

Faz parte da cultura do infantário “O Polegarzinho” o desenvolvimento de algumas atividades entre a comunidade educativa, em que as crianças das três salas se juntam para realizar atividades em conjunto. Durante o meu estágio pude participar em duas dessas ocasiões que passo a descrever.

A primeira ocasião foi a celebração do *dia mundial da alimentação*, o dia 16 de outubro (Apêndice F). Este dia teve como tema a fruta em que cada sala preparou uma atividade para apresentar às restantes salas, sobre o tema como ilustra a Figura 51.



Figura 51. O Convívio entre Salas

A primeira sala a apresentar a atividade preparada foi a sala vermelha, o grupo de crianças mais pequenas, ou seja, os bebés, os quais, com a ajuda da educadora cooperante, da educadora estagiária e das auxiliares educativas, mimaram uma canção sobre as frutas relacionada com as partes do corpo.

A segunda sala a apresentar foi a Sala Verde em que a educadora estagiária (eu) em cooperação com a educadora cooperante dramatizamos uma história improvisada, sobre os frutos, “quem quer, quem quer, ser amiga da castanhinha” em interação com as crianças da Sala Verde e as restantes.

A terceira e última sala a apresentar foi a sala amarela que criou um conjunto de adivinhas sobre os frutos e questionou-as à plateia.

Esta atividade correu bem, as crianças gostaram, ficaram entusiasmadas e até foi uma atividade socializadora entre salas, no entanto, devido à pouca capacidade de concentração das crianças mais novas e depois das da Sala Verde, a sala amarela acabou por ficar sozinha quase no fim da sua apresentação.

Este tipo de atividades são sempre importantes para a socialização das crianças, porém, quando estas acontecem com crianças de diferentes idades, torna-se difícil conjugar toda a situação, pois as crianças mais pequenas têm menos tempo de concentração, o que acaba por desorientar a atividade realizada.

A outra atividade, em questão, realizou-se no dia 20 de novembro em que foi celebrado o *dia nacional do pijama* (Apêndice K), uma iniciativa solidária que parte do grupo Mundos de Vida, que conta com o apoio das escolas e das crianças que participam para divulgar e apelar à frase “todas as crianças têm direito a uma família” (Mundos de Vida, 2012).

O Infantário “O Polegarzinho” decidiu aceitar a iniciativa e juntar a comunidade educativa para celebrar e fazer passar esta mensagem.

Esta iniciativa exigia de cada escola um conjunto de etapas realizadas com o apoio das crianças e das famílias. Primeiro que tudo, foi necessário vir de pijama, depois cada criança levou para casa uma caixa em molde de casa, onde cada família deveria colocar um donativo para esta causa. Depois cada escola deveria fazer um conjunto de atividades e fotografar para enviar ao grupo Mundos de Vida.

No “Polegarzinho”, as atividades foram realizadas em grupo e contou com três momentos, o primeiro deu-se com a colocação da casinha com o donativo dentro de uma caixa grande e igual, feita pelas educadoras cooperantes e educadoras estagiárias, como podemos ver na Figura 52.



Figura 52. Os Donativos à causa "Todas as Crianças Têm Direito a uma Família"

A segunda foi fazer um grande coração com o objetivo de transmitir o sentimento de carinho e amor do infantário em participar nesta iniciativa, visível na Figura 53.



Figura 53. O Coração de Carinho do Infantário "O Polegarzinho"

E por fim, a terceira atividade foi realizada entre salas, através de jogos de socialização, partilha e amizade como o jogo das cadeiras com as almofadas e outras brincadeiras.

Na Sala Verde, estes valores de carinho, amizade e amor também foram vividos através de momentos de cooperação, colaboração e de muita brincadeira entre todos, com alegria e entusiasmo, os quais são ilustrados pela Figura 54.



Figura 54. Brincadeira na Sala Verde, o Carinho e a Amizade dos " Ursinhos"

Este tipo de atividade torna-se importante para trabalhar com as crianças, dado que permite a sensibilização para estas causas e os valores a ter com os outros, possibilitando a vivência de diversos momentos e sentimentos entre as crianças.

4.6. Intervenção com a Comunidade Educativa

O desenvolvimento e aprendizagem das crianças são fortemente influenciados pelos contextos e relações que se estabelecem no meio que estão inseridas. Neste sentido, faz parte da intencionalidade do educador criar e promover situações e experiências que envolvam outras crianças, a comunidade educativa e os familiares, pois como afirma o ME (1997) “O processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação” (p. 23).

4.6.1. Intervenção educativa com o envolvimento da comunidade e das famílias

A parceria e colaboração, entre a comunidade educativa do infantário “O Polegarzinho”, faz parte da intencionalidade educativa das educadoras cooperantes. Por essa razão, as educadoras estagiárias foram convidadas a preparar um convívio com esta intencionalidade. Uma vez que a época que se aproximava era o Pão-Por-Deus, foi-nos proposto a organização desta celebração, a qual costuma contar com a presença dos avós. Neste sentido, começamos por decidir o convite a elaborar para oferecer aos avós. O molde decidido foi uma castanha, ficando a sua decoração ao critério de cada sala. Tendo ficado decidido que a organização da atividade festiva seria feita em colaboração com as educadoras cooperantes.

Na Sala Verde, o molde do convite foi uma castanha dupla, que as crianças decoraram por fora com a técnica da pintura com o dedo (Apêndice D) e com a cor castanha e amarela como demonstra a Figura 55.



Figura 55. Realização do Convite da Festa do Pão-Por-Deus para os Avós

Por dentro da castanha encontrava-se o convite com um ursinho, ou seja, a simbolizar as crianças da sala dos “Ursinhos” como podemos ver numa das imagens da figura anterior e no Apêndice Q.

Na elaboração do convite foi possível verificar o entusiasmo das crianças na exploração da técnica, mas também por os avós virem à escola fazer uma festa com as crianças. Além disso, a decoração exterior do convite foi feita pelas crianças com a orientação da educadora estagiária de forma a privilegiar as suas capacidades artísticas, mas também para estas poderem oferecer aos avós algo feito por elas.

O convívio do dia do Pão-Por-Deus celebrou-se no dia 1 de novembro de 2013, por volta das 15:45, e contou com a presença dos avós das crianças do infantário e com as mesmas.

Numa primeira fase cada sala apresentou uma atividade aos avós e aos colegas e depois deu-se o lanche convívio entre todos.

A festa começou com o grupo da Sala Verde a cantar e coreografar a canção “ah, ah, ah minha castanhinha”, com ajuda da equipa pedagógica e da educadora estagiária, visível na Figura 56.



Figura 56. Atividade Produzida pelas Crianças da Sala Verde na Festa

No decorrer da atividade, foi possível verificar crianças com vergonha e outras que procuravam os seus familiares, no entanto muitas delas demonstraram-se entusiasmadas, revelando o que aprenderam. Devido ao entusiasmo das crianças e dos avós perante o que estava a acontecer repetiu-se a canção, e até houve avós que participaram.

Assim que a Sala Verde acabou de cantar, foi a vez da sala amarela, as crianças mais velhas, que dramatizaram a peça “ A Maria castanha”. Depois da apresentação fizeram um jogo do loto com os avós. Para terminar, a sala vermelha, com as crianças mais pequenas (bebés), mimaram uma canção dos frutos com ajuda dos adultos.

A celebração do Pão-De-Deus foi comemorada com alegria, dedicação e emoção, os avós transmitiram feedbacks positivos e demonstraram-se contentes com as representações dos netos. A plateia estava cheia, tendo sido visível um bem-estar e contentamento como demonstra a Figura 57.



Figura 57. Diversos Momentos da Festa do Pão-Port-Deus

Como é possível ver nestas imagens, os avós estavam interessados no acontecimento e alegres, assim como as crianças, participaram com alegria e bem-estar.

Após a animação da festa, deu-se o convívio e um lanche entre a comunidade educativa e as famílias e o peditório para encher o saquinho do Pão-Port-Deus por parte das crianças.

Neste momento, trocaram-se opiniões e ideias sobre os acontecimentos e conviveu-se durante algum tempo. De uma forma geral, este convívio foi bom, correu bem e além disso permitiu estabelecer uma relação de confiança e respeito com toda a comunidade educativa e familiares.

4.6.2. Intervenção educativa com os pais

A participação dos pais na educação das crianças tem um papel importante e potencial nas suas aprendizagens e no seu sucesso, devendo ser esta motivada pelos educadores através de atividades que envolvam os pais (ME, 1997). Para Post e Hohmann (2003), esta cooperação entre estes intervenientes “ é imprescindível para a criação de ambientes de aprendizagem activa seguros e adequados para as crianças de tenra idade” (p. 300).

Neste sentido, cabe ao educador arranjar estratégias que promovam a participação dos pais na educação escolar dos seus filhos. São diversas as estratégias que um educador pode usar para incentivar os pais a participarem na escola, as quais podem ser verificadas no gráfico da Figura 58.

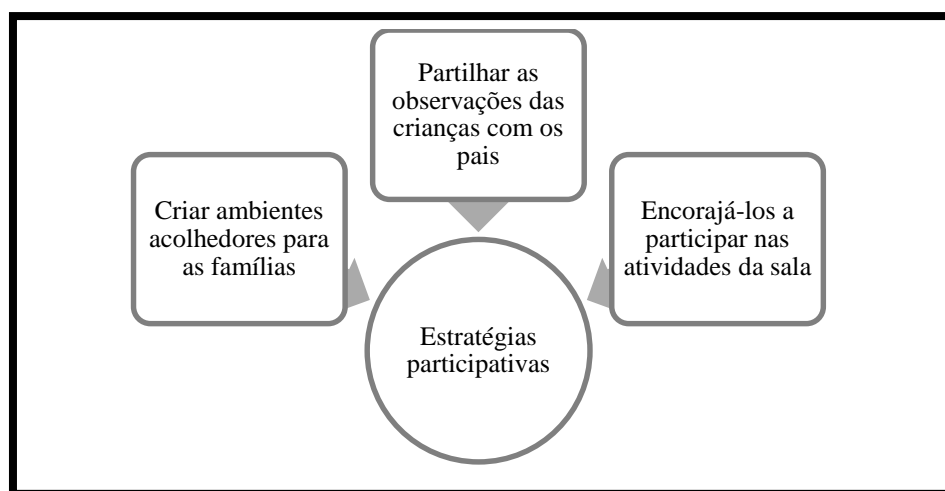


Figura 58. Estratégias para Envolver os Pais na Escola

Fonte: Adaptado de Post, J. & Hohmann M. (2003). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens* (p. 338). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Para Post e Hohmann (2003) estas estratégias são fundamentais na colaboração com os pais e no desenvolvimento da personalidade das crianças.

Nesta perspetiva, a minha intencionalidade educativa também passou pela intervenção dos pais das crianças no projeto educativo por mim desenvolvido. Esta intervenção não foi tão participativa como o pretendido, mas contou na mesma com o apoio dos pais.

A ideia inicial era pedir a participação dos pais para fazer e enfeitar a árvore de natal da Sala Verde com ajuda das crianças. Como esta atividade se tornava incompatível com todas as famílias, como tal, optei por outra forma de cooperação por parte dos pais.

Por estarmos a enfeitar a Sala Verde para a época que se aproximava, o natal, a educadora estagiária, juntamente com as crianças e a equipa pedagógica, construímos a nossa árvore de natal e para a sua decoração pedimos a participação dos pais. Isto é, através de um convite apelativo (Apêndice R) pedimos aos pais que, em conjunto com os filhos, decorassem dois motivos de natal (Apêndice S) em casa para enfeitarmos a nossa árvore de natal. A proposta foi aceite pelos pais e o resultado foi fantástico, o qual pode ser constatado na Figura 59.



Figura 59. Moldes Decorados Pelos Pais da Sala Verde

Ao observarmos a figura anterior, é possível aferir que os pais da Sala Verde gostam de participar nas atividades dos filhos e que dão o seu melhor para as realizar.

Além deste pedido de colaboração, durante toda a minha ação educativa, tive sempre o cuidado de contactar com as famílias das crianças da Sala Verde e estabelecer uma relação de confiança e respeito, através das trocas de informações ou simples conversas sobre o dia dos seus filhos, pois como referem Post e Hohmann (2003) estas relações são importantes porque fortalecem um “laço tripartido estabelecido entre a criança, os pais e o educador” (p. 356).

4.7. Retrospeção da Prática Pedagógica

Um bom educador é aquele que reflete sobre a sua ação, mede as suas atitudes, admite os seus erros, constrói novas formas de agir, ou seja, aquele que tem uma identidade em contante mudança que acompanha o agora e o futuro. É um educador ligado à inovação e à mudança. Mas é também um educador que aceita a opinião dos outros e cresce com ela.

4.7.1. Reflexão do desempenho do estágio pedagógico

Ser um educador reflexivo, como refere Oliveira-Formosinho (2007), é ter uma atitude reflexiva, antes, durante e após a prática educativa, de forma a adequar a ação pedagógica ao contexto existente.

A reflexão da nossa ação educativa ajuda a encarar esta ação como um exemplo do futuro ativo, pensar no que fizemos e no que podemos fazer é uma forma de construir a nossa identidade profissional e de construir as nossas crenças e valores na educação.

Durante a prática em contexto, todos os dias de acordo com ação desenvolvida, foi realizada uma breve reflexão crítica de acordo com os acontecimentos. No entanto, é importante fazer uma retrospectiva sobre o percurso de estágio, avaliando o desempenho desenvolvido.

A partir desta experiência, em contexto de estágio, tive a oportunidade de vivenciar toda uma dinâmica educativa baseada num contexto real, vivenciar toda a ação educativa de uma educadora, desde as horas letivas às horas não letivas. Esta oportunidade foi criada pela diretora do infantário, que considerou as educadoras estagiárias como suas colegas e facultou o acesso total à vida de uma educadora daquele estabelecimento. Dentro desta vida, falo na oportunidade de assistir e participar nas reuniões pedagógicas, opinar e aconselhar as ações discutidas, participar nas ações de formação, nas reuniões com os pais e em todos os papéis pedagógicos existentes durante o estágio.

Além desta disponibilidade, foi dedicado um dia da semana a cada educadora estagiária para a receção diária das primeiras crianças a chegar ao estabelecimento, permitindo a criação de um contacto direto de confiança com os pais e familiares das crianças.

No início do estágio, a reação perante as idades do grupo de crianças foi de aflição, era uma faixa etária que nunca tinha trabalhado, além disso, era um grupo de crianças no início da comunicação e do desenvolvimento. Perante a situação, a primeira reação foi pensar e pesquisar sobre esta faixa etária e as suas etapas de desenvolvimento, sendo fundamental a observação da prática educativa da educadora cooperante para a interpretação e aquisição deste processo de desenvolvimento.

O facto de estagiar com um grupo de crianças que se encontram, entre os 19 e os 35 meses, foi considerado para mim como um desafio, pois nos meus estágios anteriores nunca tinha trabalhado num contexto educativo com crianças tão pequenas. Perante o desafio colocado, comprometi-me a ultrapassar e a trabalhar para conquistar as competências necessárias para agir neste contexto educativo.

A primeira fase deste trabalho foi complicada e angustiante, o sentimento de errar ou fazer algo desadequado permaneceu e impediu a forma de agir com maior facilidade, neste sentido o início da intervenção foi lento e inseguro, havia uma grande incerteza se o que era feito correspondia às necessidades do grupo e se adequava ao seu desenvolvimento. Aqui, o papel da educadora cooperante foi muito importante na minha orientação, ajudando a ultrapassar esta fase de incertezas e de “medos” e a crescer com ela, a qual foi superada com o apoio e dedicação da educadora e de toda a comunidade educativa.

Todo o trabalho realizado foi planeado de acordo com as necessidades e interesses das crianças e com as indicações da educadora cooperante, sendo a ideia e estratégia de intervenção elaboradas por mim. Como tal, as primeiras intervenções foram-se adequando ao grupo, ao seu tempo de concentração, à sua forma de agir, aos seus interesses e, mesmo ao seu temperamento, ou seja, decorreu um período de adaptação às características do grupo.

Perante as características do grupo, a minha ação educativa visou, essencialmente o seu desenvolvimento pessoal e social, trabalhando a autonomia, a socialização e a vida em grupo das crianças através de estratégias de criação de laços e relações positivas entre adultos e entre crianças. Foi, Também desenvolvida uma ação educativa em torno das outras áreas de conteúdo.

Em relação ao desenvolvimento das atividades e projetos com as crianças, houve sempre a preocupação em colocar a criança no centro da aprendizagem, e por essa razão, muitas das vezes as atividades elaboradas tiveram de ser adaptadas às circunstâncias e a cada criança. Deste modo, umas situações de intervenção pedagógica correram melhores do que outras, pois diante da diversidade das crianças e do contexto em si, nem tudo corre como o esperado. O importante é fazer o melhor que podemos e, sempre que possível, ratificar ou melhorar a ação realizada.

Apesar destas situações menos boas, posso afirmar que estas questões e outras permitiram mudar a minha forma de intervir, olhando os interesses das crianças durante cada situação e agir consoante a mesma.

Além das atividades e dos projetos colocados em prática com as crianças, foi dada uma grande importância aos momentos da rotina diária referentes à higiene pessoal, em relação ao controlo dos esfíncteres. O grupo em questão, por ter uma faixa etária nova, exigia um maior tempo de cuidados pessoais, os quais na minha perspetiva foram importantes e essenciais em todo o meu desenvolvimento profissional, facilitando a aquisição de novas competências e capacidades neste domínio de desenvolvimento pessoal. Estes momentos proporcionaram uma maior atenção individual a cada criança, e permitiram criar laços de confiança e

segurança com as mesmas, tornando os laços afetivos mais fortalecidos, e uma maior aceitação por parte das crianças da educadora estagiária.

Nesta perspectiva, sinto que o trabalho realizado foi de cooperação entre educadora estagiária e educadora cooperante, pois senti um apoio enorme por parte da educadora, fundamental na minha ação, o que facilitou e promoveu o meu desenvolvimento pessoal e profissional, através da partilha das suas experiências e opinião acerca da minha ação educativa, transmitindo o seu sentimento de interajuda às crianças e ao resto da equipa (Pugach e Johnson, 1995, citados por Romão, 2012).

Houve todo um processo de interação, partilha de experiências, vivências e conhecimentos, um diálogo de organização e estruturação da ação educativa e uma aprendizagem construtiva, que possibilitou, através da experiência vivenciada em contexto real, adquirir novas competências educativas e aperfeiçoar as competências já existentes, trazendo novas conceções educativas, assim como novas formas de agir em contexto.

Esta forma e força de agir foi, também apoiada pelo sorriso e choro do grupo de crianças com quem trabalhei e criei laços e sentimentos fortes, que a cada dia que passava ajudavam, cada vez mais, a desempenhar o meu papel de educadora. Ajudavam-me a querer ser melhor, a me fortalecer e a dar-lhes o meu melhor. Para este bem-estar e trabalho cooperado contou, também a simpatia e disponibilidade dos pais e familiares, que tornaram o ambiente educativo mais leve e acolhedor.

De uma forma geral, este contexto educativo possibilitou o desenvolvimento da minha identidade profissional, sendo que esta foi iluminada, melhorada e acrescentada. Pois viver o contexto educativo é diferente de ouvir ou ver este contexto. É através deste viver real, que formas de agir são criadas e outras são neutralizadas, cada grupo tem as suas características e importa trabalhar com elas e desenvolvê-las.

A instituição organizada, com uma forte ligação à comunidade e aos pais das crianças, cheia de concordância de vida facilitou toda a adaptação, não havendo palavras para descrever a minha satisfação e o acolhimento prestado. No decorrer da ação educativa houve um cuidado de agir corretamente com as crianças, com a equipa pedagógica, com as famílias das crianças e o resto da comunidade educativa.

4.7.2. Opinião dos pais sobre o meu desempenho no estágio.

Estabelecer uma parceria educador-pais, é fundamental para que o desenvolvimento das crianças se efetue com sucesso. Esta parceria permite a troca de informações e de opiniões,

ou seja, possibilita o estabelecimento de uma relação de dar e receber essencial para o apoio à criança. Esta parceria pode ser importante para o educador, que sente que os pais confiam nele e acreditam nas suas competências, mas também é importante para os pais que ao serem informados acompanham o percurso diário dos seus filhos e as suas aprendizagens. As OCEPE dizem que esta parceria entre escola-família é, de facto, imprescindível no processo de educação das crianças, porque os pais ao serem “responsáveis pela educação das crianças têm também direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (ME, 1997, p. 43).

Com o objetivo de saber o que os pais da Sala Verde acharam da minha prestação na sala dos seus filhos, decidi fazer um inquérito, disponível no Apêndice T, com algumas perguntas sobre a minha presença e o meu desempenho. Este inquérito foi realizado a 13 pais, porém apenas 12 responderam ao mesmo.

Antes de passar à apresentação dos inquéritos acho pertinente referir a minha postura em relação aos pais durante o meu estágio profissional. Como educadora estagiária prestes a receber o grau de mestre em EPE e 1ºCEB, uma das atitudes a tomar como futura educadora foi a receção das crianças e o estabelecimento de uma relação com os pais. Posso afirmar que fiz sempre o que estive ao meu alcance para desenvolver esta competência e criar um elo de ligação e de confiança com os encarregados da educação, posso também confirmar que estes demonstraram ser recetivos e cooperantes, facilitando essa relação, daí estes inquéritos serem positivos. Destes inquéritos escolhi apenas quatro questões, para divulgar, as quais considero mais pertinentes e reveladoras da confiança dos pais depositada em mim e da relação estabelecida, sendo que as restantes podem ser vistas no Apêndice U.

A primeira pergunta, *Quando deixa o seu filho na sala sente-se seguro em entregá-lo à educadora estagiária?* A esta pergunta todos os pais responderam que sim, o que é possível deduzir que estes têm confiança em mim e na minha prestação, a qual foi criada através das informações e relações estabelecidas durante o estágio.

A segunda pergunta, *Acha que a educadora estagiária apoia a aprendizagem das crianças?* A esta pergunta todos os pais disseram que sim, revelando, uma vez mais, que confiam nas minhas competências como educadora estagiária, conscientes que a minha presença tem um fundamento, e que esse fundamento baseou-se na obtenção de um grau de formação académica para o qual fui formada e dotada de competências.

A terceira pergunta, *Como avalia o nível de comunicação da educadora estagiária na sala?* A esta pergunta os pais responderam de forma positiva alegando que era adequada, o que transmite que a minha comunicação com os mesmos fazia parte da minha postura

educativa, pois sempre que tinha oportunidade gostava de estabelecer um contacto com os pais, de forma a criar uma relação de confiança.

E a quarta pergunta, *Gostaria que a educadora estagiária continuasse a apoiar a equipa pedagógica? Porquê?* Esta pergunta exigiu uma resposta escrita e mais complexa. Dos 12 inqueridos, 11 responderam sim, e um absteve-se. Em relação à segunda questão, apenas 9 responderam. Destes 9 selecionei 5 respostas para apresentar na Figura 60, sendo que as restantes são equivalentes ao assunto referido nestas.

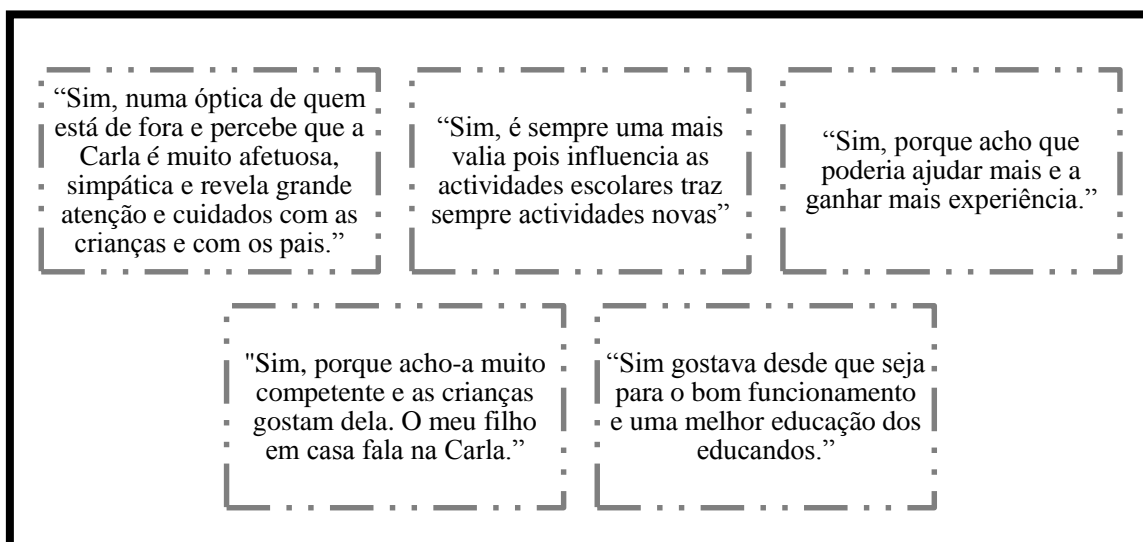


Figura 60. Respostas dos Pais à questão: Gostaria que a educadora estagiária continuasse a apoiar a equipa pedagógica? Porquê?

Após a análise deste esquema, é notável, que algumas respostas partem das ações das crianças com os pais em casa, da observação dos pais em contexto de sala e de uma maior necessidade de apoio à Sala Verde. É visível que os pais desejam o melhor para os seus filhos e que mais uma pessoa na sala seria uma ajuda ao desenvolvimento da rotina diária da Sala Verde.

A meu ver, estes inquéritos revelaram que os pais da Sala Verde ficaram satisfeitos com o meu desempenho, o que é bom, pois estes têm um papel importante na avaliação dos educadores e do seu desempenho.

É de salientar que a disponibilidade prestada pelos pais das crianças, a confiança e a boa disposição contribuíram de forma positiva para o meu desempenho e desenvolvimento como futura educadora.

4.8. Breve Síntese

Ao longo deste capítulo é espelhada e refletida toda a ação educativa vivida em contexto de estágio, desde a caracterização do contexto educativo à minha prestação neste contexto, e toda a sua importância na vida da criança.

Torna-se relevante referir que para a realização de uma prática educativa é importante conhecer o contexto que envolve a ação, o espaço em que o infantil se localiza, se é um espaço barulhento ou calmo, que ajuda na tranquilização das crianças e proporciona um bem-estar. É essencial conhecer as condições materiais e humanas do infantil, se consegue corresponder às necessidades e interesses das crianças e se têm condições para a sua permanência. Mas o mais importante para o funcionamento correto da ação educativa é a organização do espaço e do tempo, que deve ser adequada às características do grupo de crianças.

É importante também conhecer o grupo de crianças, assim como cada uma, de forma a dar-lhes o que precisam e de corresponder às suas necessidades básicas e sociais. Ou seja, é relevante a existência de um contexto educativo em que o educador possa agir e orientar as crianças para que possam desenvolver-se e aprender de forma ativa.

Todas estas questões determinam a qualidade da ação e o bem-estar da criança, por isso serem tão valorizadas na prática pedagógica.

A ação educativa depende da forma de agir do educador, das suas crenças, das suas ideologias, das metodologias e instrumentos de ação usados. Depende, ainda, de toda a comunidade educativa, a qual desempenha uma função diferente e preponderante no desenvolvimento e aprendizagem da criança, sendo necessário a intervenção da mesma no contexto educativo.

Ser educador, importa proporcionar à criança uma variedade de contextos educativos de desenvolvimento ativo em que a criança possa opinar, escolher e agir de acordo com as suas necessidades.

De uma forma geral, todo este capítulo descreve a importância do contexto educativo desde a sua organização à sua ação.

Considerações Finais

A formação académica é essencial na construção do profissional docente, as diferentes áreas estudadas, desde o desenvolvimento da criança às metodologias da EI, ajudam o futuro educador a construir a sua identidade, os seus valores e as suas crenças sobre a educação, e agir perante a mesma.

Na época do estágio, designada por Nunes e Nunes (2013) como formação especializada, o futuro educador tem a oportunidade de colocar em prática tudo o que aprendeu e acredita, É a partir desta experiência que constrói, reconstrói e complementa a sua identidade profissional, através da percepção que retira dos contextos educativos em que participa, adquirindo e vivenciando o amplo processo da vida educativa.

É neste sentido que o presente relatório relata o percurso de toda uma prática educativa ao longo da formação académica baseada em crenças e valores *in loco*, fundamentadas nas diversas teorias da educação.

Ao longo deste processo de aprendizagem, tive a oportunidade de desenvolver a minha ação educativa pondo em prática a intencionalidade educativa em que acredito. Nesta situação em concreto, ao trabalhar com crianças em idade de creche tive a oportunidade de melhorar esta ação educativa e estendê-la a uma faixa etária diferente das que já tinha contactado.

Apesar do longo trabalho teórico já apreendido e trabalhado na mesma, a transição dessa teoria para a prática abriu uma nova visão sobre este contexto, podendo adquirir novas competências e atitudes, que até então nunca tinha colocado em prática. Surgiram novas prioridades e novas formas de encarar a EI, passou-se a valorizar outros momentos simbólicos da rotina diária, tais como os momentos da higiene pessoal e de todos os momentos a ela subjacentes.

De acordo com as necessidades do grupo, foi considerado também uma metodologia mais afetiva e inter-relacional, ou seja, o modelo *High Scope* valorizando a aprendizagem ativa da criança, como o centro da aprendizagem, mas também a interação e relação entre o grupo de crianças e a equipa. Privilegiando, assim, a socialização, a autonomia e a comunicação. Houve um cuidado especial de organizar um ambiente educativo dinâmico, flexível, mas acima de tudo de acordo com os interesses e necessidades do grupo de crianças.

Todo este percurso foi considerado como um desafio à formação profissional, em busca dos segredos e das artes da profissão docente. Sendo uma profissão com um grau de complexidade relevante na ação educativa e na organização do ambiente educativo, quer pelo vasto processo dinâmico e complexo que exige, quer pelos fatores que o determinam, revelando-se uma importância na construção da identidade profissional e pessoal, valorizando a educação de hoje. Apesar da sua complexidade e dos obstáculos encontrados, a verdade é que a educação deve ser igual e para todos, devendo ser dada uma maior importância a EI pela sua potencialidade e sucesso na vida das crianças mais pequenas.

Assim, neste momento da formação académica defendo uma educação diversificada, estimulante, ativa, com momentos de trabalho lúdicos, expressivos e de brincadeira, pois as crianças precisam de todas estas situações para se conhecer, conhecer o mundo e o outro, ou seja, para construir a sua identidade pessoal e efetuarem aprendizagens significativas. Nesta perspetiva, ser educador é ser um guia, um orientador da ação educativa, é colocar à disposição da criança um variado e estimulante ambiente educativo, é refletir sobre a sua ação e ação das crianças, é ser um ser sociável, credível, cooperativo, curioso, aprendiz, por outras palavras é ser uma pessoa íntegra, correta e admirável.

Segundo a APEI é ser, essencialmente, uma referência ética, demonstrando responsabilidade, competência, respeito, compromisso e integridade (Santos, 2011), Princípios, esses que irão guiar a ação educativa do educador, o responsável pela criação e desenvolvimento do currículo, através dos seus conhecimentos e competências essenciais à planificação, organização e avaliação do meio educativo. Tendo por base a construção de projetos e atividades nos diferentes domínios essenciais: *as Expressões, a Comunicação e o Conhecimento do Mundo* (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto, Perfis gerais de competência dos educadores e professores do 1.º ciclo).

Neste momento, considero que aprendi muito, mas também que ainda tenho um longo caminho a percorrer e muito para aprender, visto ter plena consciência que essa aprendizagem só ocorrerá em contexto educativo e com uma postura de investigação e reflexão, além disso não me considero uma educadora totalmente formada, nem o vou poder considerar nunca, pois a formação é contínua. Para Moran (2007) o importante é ter consciência disso, o que permitirá criar a minha identidade, segundo os meus valores, atitudes, saberes, opiniões e emoções, os quais definirão as minhas escolhas, atitudes e passos de cada dia.

Mas não me posso esquecer que aquilo que sou, é aquilo que transmito e o que as crianças vêm de mim, ou seja, se demonstro curiosidade, interesse, necessidade de

exploração e experimentação, ou melhor, vontade de aprender, são estes valores e atitudes que vou transmitir às crianças.

De acordo com tudo isto, para Moran (2007):

O importante, como educadores, é acreditarmos no potencial de aprendizagem pessoal, na capacidade de evoluir, de integrar sempre novas experiências e dimensões do cotidiano, ao mesmo tempo que compreendemos e aceitamos nossos limites, nosso jeito de ser, nossa história pessoal. (Moran, 2007, P.73).

Em suma, toda esta oportunidade foi uma forma de aprendizagem, experiência e criação de novas concepções e competências sobre a educação, novas oportunidades surgirão e como refere Caiado (s/d) “O estágio é considerado uma das melhores ferramentas para adquirir experiência.”

No contexto da ação educativa, a experiência aqui relatada foi gratificante e permitiu completar a minha identidade profissional, criando novas crenças e valores sobre a educação de crianças mais pequenas.

Referências

- Afonso, N. (2008). Políticas publicam da educação das crianças dos 0 aos 12 anos. In I., Alarcão (Org.). *Relatório de estudo: A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 91-109). Retirado de <http://www.cnedu.pt/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>.
- Alarcão, I. (2000). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?.* Aveiro: Universidade de Aveiro. Retirado de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>.
- Alarcão, I (Org.) (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Araújo, D. B., Mineiro, R. C. & Kosely, N.T. (1996). *Convivendo com a pré-escolar. Teoria e prática da educação pré-escolar*. São Paulo: Editora Ática.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Lisboa: APEI. Retirado de <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Balancho, M., & Coelho, F. (2001). *Motivar os alunos: criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Bento, A. V. (2013). *10 tópicos (e dicas) sobre investigação*. Funchal: António V. Bento.
- Caiado, E. C. (s/n). *As primeiras aulas do educador*. Retirado de <http://educador.brasilecola.com/orientacoes/as-primeiras-aulas-educador.htm>.
- Cardona, J. C. (2008). Contributos para a história do grupo dos professores de educação de infância em Portugal. *Interações*, 9, 4-31.
- Costa, I. A., Baganha, F. (1989). *O fantoche que ajuda a crescer*. Tio Tinto: Edições Asa.
- Castilho, A. & Rodrigues, P. (2012). Práticas educativas em educação de infância: Evidências de uma investigação naturalista em três jardins de infância diferentes. In M. J. Cardona & M. J. Guimarães (Coord.) *Avaliação na educação de infância* (pp. 78-96). Viseu: Psicosoma.
- Formosinho, J. (1996). A construção social da moralidade pela criança pequena. O contributo do projeto de infância na sua contextualização do modelo High/Scope. In J. Formosinho, L. Katz, D. Mcclellan & D. Lino. *A educação pré-escolar – A construção social da moralidade* (51-74). Lisboa: Texto Editora.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 9 – 24, 4º ed.) Porto: Porto Editora.

- França, A., & Mendes, G. (2008). O educador construtor do currículo. In A. Mendonça, & A. Bento, (Ed.), *Educação em Tempo de Mudança*. (pp. 81-88). Funchal: CIE-UMa.
- Gonçalves, A. J. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente. Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 23-35. Retirado de [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_J.A.Gonc%CC%A7alves\(2\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_J.A.Gonc%CC%A7alves(2).pdf).
- Gonçalves, I. M. (2008). *Avaliação em educação de infância. Das concepções às práticas*. Lisboa: Editorial Novembro.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança*. (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P. (1995). *A criança em acção* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto da Segurança Social. (2010). *Creche: manual de processo-chave*. (2ªed.). Lisboa: Instituto da Segurança Social.
- Instituto Nacional de Estatística. (2012). *Censos 2011. Resultados Definitivos - Região Autónoma da Madeira*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, LP.
- Jares, X. R. (2002) *Educação e conflito. Guia de educação para a convivência*. Porto: Edições Asa.
- Junta de Freguesia de Santa Luzia. (2014). *Freguesia de Santa Luzia*. Retirado de http://www1.cm-funchal.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=606&Itemid=217.
- Kramer, S. (Org) (1997). *Com a Pré-Escola nas mãos. Uma alternativa curricular para a educação infantil*. (10ª ed.). (pp. 73-82). São Paulo: Editora Ática.
- Lopes, J. (2013). *Projeto curricular de grupo 2013-2014* (projeto curricular de grupo não publicado). Infantário O Polegarzinho, Funchal.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância*. Porto: Areal Editoras.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22. Retirado de [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1).pdf).

- Marques, M.; Oliveira, C.; Santos, V.; Pinho, R.; Neves, I. & Pinheiro, A. (2007). O educador como prático reflexivo. *Educação de Infância*, 6, 129-142. Retirado de <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/122>.
- Máximo-Esteves, J. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projetos na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica (2000). *A Educação Pré-escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Moran, J. M. (2007). *A educação que desejamos. Novos desafios como lá chegar*. (2ª ed.) São Paulo: Papirus Editora.
- Mundos de vida, (2012). *O que é o dia do pijama?*. Retirado de http://www.mundosdevida.pt/_O_que_e_o_Dia_Nacional_do_Pijama.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação* (2ª ed., pp. 15-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In A. Nóvoa. *Professores: Imagens do futuro presente* (pp. 25-45). Lisboa: Educa.
- Nunes, C. S. C. & Nunes, H. S. C. (2013). A formação inicial de professores em Portugal: hoje em dia, todo professor deve ser.... *Educação em Perspetiva*, Viçosa, 4 (1), 224-237. Retirado de <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/416/108>.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia (s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 13 - 42, 3º ed.) Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 61 – 108, 4º ed.) Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). A pedagogia-em participação em creche. A perspectiva da associação criança. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo. *Educação em creche: Participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). Prefácio. In J. Máximo-Esteves. *Visão panorâmica da investigação-acção* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). *Pedagogia-em-participação: a perspectiva da associação criança*. In J. Oliveira-Formosinho, F. F. Andrade & J. Formosinho. *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da associação criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 25 - 60, 4º ed.) Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche - Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação. Investigação e Práticas. /Revista do GEDEI*, 1, 85-106. Porto, Porto Editora.
- Portugal, G. (2012a). Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças – Desafios e possibilidades. In M. J. Cardona & M. J. Guimarães (Coord.) *Avaliação na educação de infância* (pp. 234-253). Viseu: Psicosoma.
- Portugal, G. (2012b). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Retirado de http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%201.pdf.
- Post, J. & Hohmann M. (2003). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Romão, C. F. (2012). *A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE. E as crianças índigo? Qual seu lugar?* (dissertação de mestrado). Porto: Universidade Fernando Pessoa. Retirado de http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3595/3/DM_celiaromao.pdf.
- Santos, M. L. (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. *Cadernos de educação de infância*, 93.
- Signoretti, A. E. R. S., Monteiro, K. K., Dias, L. M. D. O., Davólio R. A. C. & Léssio, S. F. (s.d.). *Rotina escolar. Orientações para professor e aluno organizarem as actividades diárias*. Campinas: Rede Municipal de Educação. Retirado de <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/sugestoes/rotina%20-escolar.pdf>.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação*. (2ª ed.) Lisboa: Livros Horizontes.

- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios. Segundo bolonha*. Lisboa: PACTOR.
- Vasconcelos, T. (2012). Prefácio. In M. J. Cardona & M. J. Guimarães (Coord.) *Avaliação na educação de infância* (pp. 8-16). Viseu: Psicosoma.
- Vieira, C., Jorge, R. & Lopes, J. (2011). *Projeto Educativo de Escola 2012-1015* (Projeto educativo de escola não publicado). Infantário O Polegarzinho, Funchal.
- Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. (2ªed.) Rio Tinto: Edições ASA.
- Zeichner, K.M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Documentos Oficiais

- Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto (Perfis gerais de competência dos educadores e professores do 1.º ciclo).
- Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, do 10 de outubro (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar).
- Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, do 11 de abril (Avaliação na Educação Pré-Escolar).

Índice do Conteúdo do CD-ROM

Parte I – Relatório de Estágio da Intervenção Pedagógica Realizada no Infantário “O Polegarzinho”

Parte II – Apêndices

Apêndice A - Diários de bordo.

Apêndice B - Guião e entrevista à educadora cooperante.

Apêndice C - Guião do projeto de investigação.

Apêndice D - Planos de atividades da segunda semana de intervenção: plano de atividade do dia 21, plano de atividade do dia 22, plano de atividade do dia 23 de outubro de 2013

Apêndice E - *Powerpoint: Viver em Grupo*

Apêndice F - Planos de atividades da primeira semana de intervenção: plano de atividade do dia 14, plano de atividade do dia 15, plano de atividade do dia 16 de outubro de 2013

Apêndice G - Planos de atividades da terceira semana de intervenção: plano de atividade do dia 28, plano de atividade do dia 29, plano de atividade do dia 30 de outubro de 2013

Apêndice H - *Powerpoint sobre Os Frutos do Outono*

Apêndice I - Plano semanal e avaliação de 04-08 de novembro de 2013

Apêndice J - Plano semanal e avaliação de 11-13 de novembro de 2013

Apêndice K - Plano semanal e avaliação de 18-20 de novembro de 2013

Apêndice L - Plano semanal e avaliação de 25-27 de novembro de 2013

Apêndice M - Canções *This is the way we say hello* e *Good Morning*

Apêndice N - Canção *What's your name?*

Apêndice O - Trabalhos do *paint* feito pelas crianças

Apêndice P - Jogos construídos sobre os frutos e as cores do outono

Apêndice Q - Convites da festa do Pão-Por-Deus

Apêndice R - Convite aos pais para participarem na decoração de natal

Apêndice S - Motivos de natal, dados aos pais para decorarem

Apêndice T - Inquérito aos pais

Apêndice U - Inquéritos respondidos pelos pais

Lista de Apêndices