

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Regina Maria de Freitas de Jesus Leme

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

junho | 2014

UMa

M Rel

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Regina Maria de Freitas de Jesus Leme

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

ORIENTAÇÃO

Ana Maria França Freitas Kot Koteck

Dedicatória

*Dedico este meu trabalho: Aos meus saudosos pais e três irmãos que já partiram;
Aos meus queridos filhos, Pedro e Hugo e ao meu marido, Martinho, por me terem
compreendido nos momentos em que estive ausente.*

Agradecimentos

Um trabalho desta complexidade nunca é feito só, pois é acompanhado daqueles que nos orientam, nos compreendem, apoiam e acompanham durante toda esta jornada e a quem deixo aqui, presente, os meus sinceros agradecimentos.

Começo por agradecer à Universidade da Madeira, na figura do Magnífico Reitor, por proporcionar as condições físicas e humanas essenciais à realização de todo o trabalho.

À minha orientadora de estágio e de relatório de estágio, a Professora Doutora Ana Maria França Freitas Kot Kotecki, pela partilha de saberes, orientação, disponibilidade e apoio.

A todos os docentes, que foram importantes durante a minha formação académica.

Ao Infantário Rainha Santa Isabel – Machico, onde realizei o meu estágio.

Às professoras e educadoras cooperantes, com as quais tive o privilégio de aprender e partilhar conhecimentos.

Às crianças da sala Rosa, pela confiança que depositaram em mim e, sobretudo, pela amizade e partilha de saberes, que se gerou, durante todo o tempo que estive com elas.

À Mestre Lina, pelo apoio, motivação e incentivo permanente prestado.

À minha colega de curso, Luísa Sousa pelo apoio incansável com o qual sempre me incentivou.

À direção da escola Básica e Secundária, Dom Manuel Ferreira Cabral, onde, atualmente, exerço as minhas funções, pela disponibilização prestada.

À chefe de departamento, pelo incentivo e apoio

Aos meus filhos, Pedro e Hugo, que sempre acreditaram em mim, pela ajuda constante que me deram ao longo desta caminhada.

Ao meu marido Martinho, pelo apoio incansável e força dada, para que eu concluísse mais esta etapa na minha vida.

A toda a minha família, pelo apoio dado ao longo deste percurso acadêmico.

A todos, o meu, muito, obrigada!

Resumo

O presente relatório espelha a prática desenvolvida na vertente de Educação Pré-Escolar, mais precisamente na valência de Creche.

Ao longo deste relatório, é apresentada uma atitude reflexiva e crítica, acompanhada de fundamentação teórica que sustenta todo o trabalho realizado durante o meu estágio.

Sendo a prática o culminar de uma formação académica inicial esta não poderia ser efetuada com sucesso sem o conhecimento de aspetos importantes na formação do docente, nomeadamente o que se pretende para o desempenho da profissão docente mediante de um perfil já previsto pelos estudiosos na área da educação, como deve atuar o educador tendo em vista a promoção de um ambiente educativo de qualidade, o de conhecer o desenvolvimento das crianças ao nível cognitivo, motor e comunicativo, e de como este ocorre. A procura de teoria que abordasse a importância da linguagem e do conto de histórias nestas idades foi, também, uma constante preocupação. Já os percursos metodológicos, aqui, presentes manifestam as opções tomadas durante a prática pedagógica através do modelo Hihg/Scope, da observação, de uma pedagogia por participação e ação, da planificação e avaliação.

A prática é dada a conhecer por meio da descrição das atividades realizadas, quer com as crianças, quer com a comunidade educativa em geral. Segue-se a mesma com a avaliação do grupo de crianças e, ainda, uma reflexão e conclusão sobre o que expresso ao longo deste relatório e onde consta o que pretendi com a intencionalidade educativa, assim como a necessidade sentida em reformular a prática, durante confronto com a realidade, onde desenvolvi todo o trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Creche, linguagem, intervenção educativa

Abstract

This report reflects the practice developed in the pre-school education, specifically in the kindergarten.

The stage being the culmination of an initial academic training this could not be done successfully without the knowledge of important aspects in the training of teachers, including what is intended for the performance of the teaching profession through a profile already provided by studios in education, how an educator with a view to promoting a quality educational environment, to meet the children's cognitive, motor and communicative level development, and how this occurs. The search for a theory that addresses the importance of language and storytelling at these ages was also a constant concern. The methodological routes here present, manifest the choices made during the teaching practice through Hihg/Scope model, the observation, by a pedagogy of participation and action, planning and evaluation.

The practice is made knowing through the description of the activities performed either with children or with the educational community in general. The same it followed by the evaluation with the group of children, and also with reflection and conclusion on that expressed throughout this report and, where applicable which meant with the educational intervention, and felt the need to recast practice during confrontation with reality.

Keywords – kindergarten, language, educational intervention.

Lista de Siglas

OCEPE - Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar

PEDPEI - Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância

MEM – Movimento da escola moderna

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

PCG – Projeto Curricular de grupo

Sumário

Dedicatória	III
Agradecimentos.....	V
Resumo.....	IX
Abstract	XI
Lista de Siglas	XIII
Índice de Figuras	XIX
Índice de Quadros	XXI
Introdução	1
I PARTE – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO TRABALHO	5
Capítulo 1 – Contextualização Teórica da Prática Pedagógica	7
1.1 - A Identidade Docente	8
1.2 - O Educador e as Orientações Curriculares	11
1.3 - Perfil do Educador de Infância	14
1.4 - O Profissional de Educação Reflexivo	16
1.5 - Desenvolvimento das Crianças dos zero aos três anos.....	18
1.6 – Creche enquanto Ambiente Educativo	20
1.6.1 - Adaptação à Creche.....	23
1.7 - A importância da Linguagem e das Histórias no Desenvolvimento da Comunicação na Criança.....	24
Capítulo 2 - Percursos Metodológicos que guiaram a Prática Educativa	31
2.1 - Modelo High-Scope	32

2.2 – A Pedagogia por Participação e Ação no Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança	33
2.2 - A importância da Observação para o Profissional de Educação	36
2.3 - O Educador no Desenvolvimento da Planificação	38
2.4 - A Avaliação enquanto Reflexo da Prática.....	40
II PARTE – A PRÁTICA PEDAGÓGICA	43
Capítulo 3 – Contextualização da Prática Pedagógica.....	45
3.1 - O Meio Envolvente	45
3.1.1 - Caracterização da Instituição	48
3.1.2 - Ambiente Educativo.....	49
3.1.3 - Caracterização do Grupo de Crianças	50
3.1.4 - Caracterização das Famílias.....	51
3.1.5 - Caracterização da Sala Rosa	53
3.1.6 - As Rotinas na Organização do Tempo.....	62
Capítulo 4 - Intervenção da Prática Educativa.....	69
4.1 - Contextualização da Prática Desenvolvida	70
4.1.1 - Frutos do Outono.....	71
4.1.2 - O Pão-por-Deus.....	76
4.1.4 - A Lenda de São Martinho	79
4.1.5 - As Figuras Geométricas	80
4.1.6 - Dia Nacional do Pijama.....	82
4.1.7 - O Natal	84
4.2 - Avaliação Geral do Grupo.....	86
4.3 - Intervenção Realizada com a Comunidade Educativa	88

4.3.1 - Dramatização “À descoberta do Pão-por-Deus”	91
4.3.2 - Dramatização “A lenda de São Martinho”	92
4.3.3 - Ação de formação que envolveu famílias e a comunidade educativa.....	93
Reflexão da Intervenção Educativa.....	97
Considerações Finais.....	103
Referências.....	107
Anexos e Apêndices do CD	113

Índice de Figuras

Figura 1 – Gráfico com o número de crianças por género.	50
Figura 2 - Gráfico com o número de pais por idade.	51
Figura 3 - Gráfico com as Habilitações Literárias dos Pais.	52
Figura 4 - Quadro de Presenças da Sala Rosa	54
Figura 5 - Planta da Sala Rosa.....	56
Figura 6 - Área da Garagem	58
Figura 7 - Área do Faz-de-Conta.....	58
Figura 8 - Momento do Descanso.....	66
Figura 9 - Explorando os frutos do outono.....	71
Figura 10 - Confeção da salada de fruta	73
Figura 11 - Carimbagem de alguns frutos	74
Figura 12 - Pintura dos amigos do espantalho.....	75
Figura 13 - Confeção do Espantalho	76
Figura 14 - Colagem das castanhas e das nozes no cartão	77
Figura 15 - Dramatização da história com o fantoche surpresa.	78
Figura 16 - Colagem dos papéis na capa do São Martinho.	80
Figura 17 - Colagem das figuras geométricas.	81
Figura 18 - Decoração das bolas e das estrelas de natal para colocar no pinheiro.....	85
Figura 19 - Árvore de Natal decorada pelas crianças.....	85
Figura 20 - Dramatização realizada pelas estagiárias.....	91
Figura 21 - Dramatização realizada pelas estagiárias "Lenda de São Martinho"	93
Figura 22 Ação de Sensibilização "O comportamento: Regras e limites nutrição alimentar: Exageros natalícios.....	94

Índice de Quadros

Quadro 1 - Marcos e Etapas do Desenvolvimento da Linguagem	26
Quadro 2 - Exemplo das grelhas de planificação utilizadas na prática.	39
Quadro 3 - Exemplo das grelhas de Avaliação das crianças	41
Quadro 4 - 1ª parte da Rotina Diária da Sala Rosa.....	64
Quadro 5 - 2ª parte da Rotina Diária da Sala Rosa.....	67
Quadro 6 - Quadro com as atividades de enriquecimento curricular	67

Introdução

O presente relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, pretende refletir a prática desenvolvida na Instituição Rainha Santa Isabel. Mostra de forma sucinta e clara o meu percurso, enquanto estagiária, no contacto direto com um grupo de 11 crianças, que se encontram na faixa etária dos 23 aos 29 meses de idade, na sala Rosa.

Através da realização deste estágio, pude colocar em prática o que aprendi durante todo curso, quer a nível académico, quer com algumas práticas realizadas por períodos mais pequenos em outros espaços educativos.

O estágio é no fundo o culminar da formação académica e o início de uma prática, que poderá ser desenvolvida ao longo da minha vida, enquanto profissional de educação em permanente formação. Na verdade, é através deste que se dá uma maior aproximação com a realidade vivenciada pelos atores de um processo educativo, que envolve crianças e adultos que, em comunhão, partilham um espaço durante longas horas do dia e onde interagem. Cabendo, aqui, ao educador criar um ambiente de qualidade física e humana que corresponda às necessidades e interesses dos mais pequenos.

É nesta altura que colocamos à prova conhecimentos, competências e atitudes que nos fazem refletir sobre o desenvolvimento de todo o trabalho. Como sabemos, a teoria dá-nos uma visão de como deve agir um profissional de educação com crianças que se encontravam nesta e noutras faixas etárias, todavia é a prática quem nos coloca frente a frente com as experiências concretas do trabalho realizado. Esta aproximação fez com que houvesse uma miscelânea de sentimentos perante o desconhecido, pois nunca sabemos como seremos aceites, tanto pelas crianças como pelos adultos.

Durante o meu estágio, pude experienciar todos estes sentimentos e estar em confronto com a realidade tão desejada e, no entanto, tão assustadora para quem inicia, digamos, a sua profissão, ainda que seja como estagiária.

Neste meu trabalho apenas, e como já referido, vai constar o estágio realizado na parte da Educação Pré-Escolar em valência de Creche, porém gostaria de deixar expresso que ao longo de todo o percurso académico foram, também, efetuadas várias intervenções e estágio no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino básico. Acrescento, ainda, que estas práticas conduziram-me a um processo reflexivo no que concerne ao modo de atuar perante os diferentes grupos de crianças com quem pude trabalhar.

Faço referência ao Plano de Estudos que nos veio trazer vantagens, dando-nos a possibilidade de ficarmos capacitados para desenvolver a nossa prática em ambas as vertentes, Educação Pré- Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico, o que vem provar que as diferenças entre o educador e o professor são quase nulas, ainda que tenham de agir de diferente forma em ambos os contextos, visto que a complexidade das aprendizagens vão aumentando ao longo da vida da criança. Ambos tem um propósito em comum que é o de propiciar experiências e aprendizagens significativas para as crianças. Neste caso específico, o da nossa formação, permite compreender com maior clareza o desempenho destes dois papéis e da importância do conhecimento do antes e do depois no desenvolvimento, aprendizagem e aquisição de competências por parte das crianças, destas vertentes educacionais.

De realçar que os nossos tempos exigem da parte do docente uma maior flexibilidade no desempenho das suas funções e que deve, sobretudo, preocupar-se com a qualidade que proporciona em ambas as vertentes, deixando de as encarar como compartimentos estanques. Deve, sim, haver uma maior preocupação em construir a

ponte de ligação de uma para a outra, uma vez que nem todas as crianças reagem da mesma forma perante grandes mudanças no campo educacional.

Após esta breve explanação da minha formação académica e das exigências concebidas para a aquisição de competências docentes, volto a realçar que os assuntos abordados refletem o estágio realizado em Educação Pré-Escolar, mais propriamente, numa sala de Creche.

Desta feita, o relatório segue uma estrutura que permite ao leitor uma orientação coerente dos assuntos abordados. Este encontra-se, portanto, organizado em duas partes que se interligam entre si, sendo que cada parte está dividida por capítulos e subcapítulos. A primeira parte é dedicada à fundamentação teórica relacionada com a identidade docente, o educador e as orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o educador enquanto profissional reflexivo, a importância da Creche, as crianças dos 0 aos 3 anos de idade e a importância da linguagem e, ainda os percursos metodológicos que conduziram a prática desenvolvida.

A observação foi um dos fatores fundamentais para proceder à organização do trabalho e das metodologias colocadas em prática. Aqui, a pedagogia por participação e ação das crianças esteve no cerne de todo o trabalho, defendido no modelo High/Scope, que afirma que o desenvolvimento cognitivo das crianças ocorre na interação e atuação das mesmas sobre o meio envolvente e tudo o que as rodeia. A planificação e avaliação assentam nestas ideologias, sendo que a valorização é dada ao desempenho das crianças e do educador no exercício da sua prática. Já a segunda parte reflete a intervenção educativa realizada com o grupo de crianças, bem como uma avaliação geral do grupo. Segue-se com a intervenção realizada com a comunidade educativa e pais e, ainda, uma reflexão de toda a prática em que refiro os aspetos mais marcantes de toda esta jornada. Dou por epilgado o relatório com as considerações finais.

I PARTE – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO TRABALHO

Capítulo 1 – Contextualização Teórica da Prática Pedagógica

Cada professor é o sujeito do seu próprio desenvolvimento profissional operado com base numa atitude de regular reflexão sobre os saberes, as práticas, os valores, etc.
(Morgado, 2004, p. 49)

Este capítulo explana algumas particularidades que remetem para a construção do profissional docente. Para tal, é abordada a construção da sua identidade enquanto pessoa coletiva e singular. Foca-se nas orientações curriculares como base orientadora do trabalho do educador e o perfil que regula as competências a serem adquiridas por este profissional de educação. Destaca-se a importância do processo reflexivo no desenvolvimento da sua intencionalidade educativa, e de como a reflexão tem efeitos inovadores, quer na gestão e orientação do conhecimento e aprendizagem das crianças, quer na forma como o docente se avalia no desempenho das suas funções, quer na forma como reformula a sua prática adequando-a ao contexto educativo em questão.

Apresentam-se as características das crianças que se encontram na faixa etária dos 0 aos 3 anos de idade, da Creche enquanto suporte e apoio à família, onde, para além dos cuidados prestados, é-lhe atribuído um valor educacional que tem como fundamento contribuir para desenvolvimento integral das crianças mais pequenas. Aqui facultasse a importância da adaptação das crianças à Creche e da forma como esta deve ser feita.

Não mais, nem menos importante é colocada a tónica no desenvolvimento da linguagem das crianças, realçando a relevância das histórias para o crescimento da comunicação e da expressão das mesmas. Entende-se que as histórias fazem parte da construção do imaginário da criança que na hora do conto prestam uma elevada atenção

e concentração na narração verbal das mesmas, estando estas associadas a imagens que explicam as palavras proferidas ou vice-versa.

1.1 - A Identidade Docente

Nos tempos atuais, falar da docência, quer seja enquanto educador, quer enquanto professor, pressupõe abordar um pouco da história destes profissionais de educação.

Embora existam diferentes níveis de ensino, em que se incorpora a educação de infância, todos os profissionais de educação formados academicamente pelas instituições de ensino superior são considerados docentes. Quando falamos em educador falamos em docente, pois capacitado por uma formação superior não detém um papel inferior na educação e aprendizagem das crianças, antes pelo contrário, este tem uma grande responsabilidade na forma como desenvolve o seu currículo e como o coloca em ação nas suas salas. Dele dependerá, em muito, o desenvolvimento integral das crianças mais pequenas.

Para chegarmos ao conceito atual da docência, foram muitas as mudanças de paradigma no que respeita à educação e ao valor desta para cada cidadão. Como sabemos pela história, nem sempre a educação esteve ao alcance de todos tendo sido esta ministrada pelos religiosos até ao século XVII (Mendonça, s/d).

Em Portugal, a formação dos docentes ganha um grande impulso com a inauguração da Escola Normal de Lisboa, no ano 1862, sendo que a partir desta data, houve uma forte expansão das escolas e dos profissionais de ensino até à 1ª República. Este Regime republicano, na altura, “procurou fazer da educação o instrumento político da sua afirmação como regime” (Sarmiento, 1994, p.48). Foi também em meados do

Século XIX que surgiram as primeiras tentativas para a criação de movimentos associativos de professores. A formação destas associações levou a que exigissem ser vistos como uma classe profissional que exercia um trabalho coletivo. Nesta ordem de ideias, Nóvoa afirma que na sequência destas reuniões dos professores efetuadas na 2ª metade do século XIX, estes encontraram ideais comuns baseados numa “solidariedade colectiva e um espírito de grupo, fundamentais para a afirmação dos professores como profissionais” (Nóvoa, 1989, p.57).

De facto, foi a partir de então que a profissionalidade docente começou a crescer e a seguir novas ideologias que representam o que hoje se entende por identidade docente. Ora vejamos que, desde os finais do século XIX até à 1ª República, a associação por parte dos professores, assim como o aumento do número de Escolas Normais estiveram na base da promoção da profissão docente e de melhorias no que concerne ao seu estatuto socioeconómico (Nóvoa, 1989).

Passados alguns anos, mais alguns períodos conturbados surgiram na profissão docente, durante o Estado Novo, época em que se colocou em causa o trabalho do professor, o desvalorizou e impediu de fazer manifestações e reivindicações, devido à política que vigorava nessa altura.

Com o final do Estado Novo, novas perspetivas surgiram na qualidade da formação docente e na valorização do mesmo (Nóvoa, 1989).

Na atualidade, a formação de professores inicia-se com o 1.º Ciclo de Estudos (referente à Licenciatura), que vai desde o Pré-Escolar ao 2.º ciclo do Ensino Básico, concluindo a sua formação académica e profissional com o grau de Mestre.

Verificou-se que a educação e o papel do docente só começou a tomar verdadeiros contornos com as mudanças das mentalidades e com as mudanças políticas que se operaram ao longo dos anos da história da educação.

O importante a reter na história da construção da identidade docente é que esta não é imutável e que sofre períodos de ascensão e de desvalorização. Por isto, é fundamental que o docente de agora tenha a capacidade de acompanhar as mudanças constantes que ocorrem na sociedade de hoje, visto que cada vez mais aos professores,

(...) além de saberem a matéria que ensinam, é-lhes pedido que sejam facilitadores da aprendizagem, pedagogos eficazes, organizadores do trabalho de grupo, promotores do trabalho de projecto, que cuidem do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social de alunos com necessidades educativas especiais e pertencentes a minorias étnicas, que tratem temas como a educação ambiental e para a saúde, a educação sexual e a cidadania, entre muitos outros (Rodrigues & Malheiro, 2004, p. 161).

Não se pretende que o professor/educador seja o instrucionista e o único detentor do saber, dado que existem muitos mais meios e mecanismos onde se pode aceder à informação. Ao docente é-lhe exigido que saiba direccionar o conhecimento, que seja o orientador do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Ele é hoje aquele que aprende e faz aprender por meio de estratégias e métodos reguladores de desenvolvimento, de aquisição de conhecimentos, de habilidades e competências fundamentais às crianças (Freire, 2009).

Uma vez conhecedor das necessidades e interesses das crianças tem a possibilidade de organizar um ambiente educativo que vise a formação integral e regulada de cada criança e de todas elas. Nesta linha, Caldeira e Rego (2004) dizem-nos que “a identidade profissional do professor resulta da crença que ele detém acerca da influência do seu papel no processo de educabilidade, e dos valores e dos objectivos que define para nortear a sua acção” (p. 304).

Não podemos, contudo, encarar a formação da identidade docente como somente uma construção coletiva profissional que exigiu, ao longos de décadas, para serem

identificados como tal. Em paralelo caminham a construção da identidade pessoal, individual e a identidade profissional, pois, para além dos conhecimentos e competências adquiridas com a formação inicial académica, o profissional de educação rege-se, também de acordo com as suas crenças, valores que foram sendo construídos através do seu processo cultural de aprendiz.

Nesta construção de identidade docente tem, também influências outros fatores como sejam a comunidade educativa, o meio envolvente e o contexto educativo onde se encontra inserido. Todos estes fatores e outros mencionados vão dar lugar a transformações de identidade, evitando que esta seja limitada e inflexível.

Na verdade, Freire (2009) diz que o docente é, ao mesmo tempo, aprendiz porque a sua aprendizagem é permanente, e, é o orientador do conhecimento e aprendizagem das crianças, uma vez que adequa os conhecimentos de acordo com as competências a serem adquiridas pelas crianças. Alarcão (2010) corrobora desta ideologia de Freire ao reforçar a ideia de que o professor encontra-se em constante formação utilizando, para tal, uma formação contínua baseada em novos saberes, e na reflexão que faz da sua prática, de forma a ajustá-la à medida das necessidades do ambiente educativo.

1.2 - O Educador e as Orientações Curriculares

Vejamos o caso da Educação Pré – Escolar que não tem um programa especializado que o educador siga, mas sim, competências que devem ser adquiridas e que são importantes para futuras aprendizagens das crianças ao longo da sua vida. Nesta faixa etária, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) constituem um suporte orientador para os educadores de infância, cabendo a cada um

seguir estas orientações e decidir que caminho tomar, tendo em consideração as suas crenças, valores, formação académica, os grupos de crianças e as suas faixas etárias. “As Orientações Curriculares assumem-se como um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 13). Podemos dizer que as OCEPE consistem numa base para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré – Escolar, servindo de linhas orientadoras para os resultados e competências a serem adquiridas pelas crianças e para a própria construção do educador sendo ele o criador do seu currículo.

Não se trata de um modelo linear, mas de algumas diretrizes que colocam a ênfase na qualidade de educação de infância centrada no respeito por todas as crianças. Pelo mencionado compreende-se que as OCEPE distinguem-se, dos modelos existentes e conceituados numa ideologia mais restrita, por serem “mais abrangentes e permitirem aos profissionais de educação incluírem na sua prática a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos” (Ministério da Educação, 1997, p. 13). No seguimento do exposto, assume-se que é da competência do educador de infância construir um currículo que mais se adapte ao grupo de crianças com quem coloca em ação a sua intencionalidade educativa, de maneira a desenvolver as competências expressas por estas orientações.

A Lei – Quadro da Educação Pré – Escolar, n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, determina que:

(...) a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual, deve estabelecer estrita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, 1997, p.670).

No artigo 10º, da Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, estão enunciados os objetivos para a Educação Pré – Escolar e que pressupõem:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, 1997, p. 671).

Foi a partir de 1986, que a Educação Pré – Escolar se tornou evidente, no que se refere à categoria legislativa. Todavia, foi a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), que a tornou mais valorizada e aceite. Inicialmente, esta não tinha um quadro próprio, só passou a usufruir do mesmo em dezembro de 1996. Para o efeito, a Assembleia da República fez a sua sugestão de Lei

do Governo, e foi aprovada a Lei- Quadro de educação pré – escolar (Lei nº5/97,de 10 de fevereiro).

No que diz respeito à sua constituição, as OCEPE estão divididas em dois capítulos, sendo que o primeiro menciona os princípios gerais e os objetivos pedagógicos expostos na Lei – Quadro da Educação Pré – Escolar, assim como os fundamentos e a organização das Orientações Curriculares, e, ainda, as orientações globais para o educador. No segundo capítulo, encontra-se a intervenção educativa, onde está patente a organização do ambiente educativo, do grupo, espaço, do tempo, do meio institucional e a relação com os pais e outros parceiros educativos.

Em relação às áreas de conteúdos, estas sugerem a articulação de conteúdos, na área de formação pessoal e social, assim como na área de expressão e comunicação. É de salientar os três domínios definidos, nomeadamente *o domínio das expressões dramática, da expressão plástica, musical e motora, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática.*

1.3 - Perfil do Educador de Infância

A partir do que é definido nas OCEPE (1997), o perfil do educador segue determinadas diretrizes que fazem dele um profissional de educação competente e de qualidade. Desta feita, os educadores de infância são profissionais com competências que lhes possibilitam organizar um contexto educativo que vise o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, desde os 0 até aos 5/6 anos de idade.

O decreto – Lei nº 240/2001- confirma o perfil geral de desempenho profissional de educador de infância e dos professores de ensino básico e secundário. Porém, aqui, apenas abordarei o perfil do educador de infância. O decreto destina-se estritamente ao

perfil do educador de infância que executa funções na educação pré-escolar e não na valência creche. Assim, e visto não haver praticamente legislação para a creche, achei pertinente apresentar este decreto, no qual podemos verificar que:

Estes profissionais têm também, vindo a desempenhar funções em instituições sociais que acolhem crianças até aos 3 anos de idade. Embora o perfil definido no presente diploma vise orientar, apenas, a organização da formação de educador de infância para a educação pré-escolar, não se exclui que tal formação habilite igualmente para o desempenho de funções naquele nível etário (Decreto Lei nº 240/2001, p. 5572).

Neste decreto está explícito que a formação inicial e contínua de educadores de infância necessita habilitar os mesmos para exercer funções na valência creche. O mesmo informa que o educador de infância concebe e desenvolve o currículo, planificando, organizando e avaliando o ambiente educativo, assim como projetos e atividades com a finalidade de estimular a aprendizagem das crianças e a aquisição de competências fundamentais ao seu desenvolvimento. Saliento que esta autonomia na construção do currículo é fundamental, porque as crianças são todas diferentes, como tal, o educador deve adotar uma pedagogia que as envolva e que acentue o seu papel ativo para melhor responder aos seus interesses e necessidades (Oliveira Formosinho, 2007).

No que concerne ao ambiente educativo, é da responsabilidade do educador de infância a organização dos espaços, dos materiais, do tempo e de um ambiente educativo que possa garantir o desenvolvimento de aprendizagens significativas para cada criança (Hohmann, Banet & Weikart, 1995; Ministério da Educação, 1997).

Neste seguimento, e no que diz respeito à avaliação, observação e planificação incumbe ao educador de infância analisar muito bem as crianças para poder conhecer as

suas necessidades e interesses, tendo em linha de conta a construção de um ambiente em que se sintam respeitadas e valorizadas. A sua intencionalidade educativa deve assentar no despertar da curiosidade, do pensamento crítico e da participação e relação entre as crianças e crianças adultos. Deve, em paralelo, promover o envolvimento dos pais e da comunidade nos trabalhos a realizar pelas e com as crianças.

Depois deste estudo sobre o decreto – lei, aferi que este aprova, de geral, o papel que o educador de infância deve prestar, de forma a encaminhar as crianças para a edificação das suas aprendizagens. Este decreto reflete linhas orientadoras para o educador desenvolver o seu currículo, tendo em ponderação as particularidades de cada criança e do grupo respeitando os seus saberes, necessidades e ritmos de aprendizagem.

1.4 - O Profissional de Educação Reflexivo

O pensamento é uma capacidade inata do ser humano, logo a sua capacidade de refletir sobre as suas ações deve acompanhá-lo diariamente, e em todos os momentos da sua vida. Esta forma de pensar, de fazer uso das suas capacidades intelectuais para desconstruir e voltar a construir conceitos ou até ideologias, faz deste ser humano alguém especial. Assim sendo, quando no desenvolvimento do seu trabalho reflete com a finalidade de melhorar aquilo que possa estar menos bem e que possa, em simultâneo, transformar, está a contribuir para o melhoramento das suas habilidades práticas e cognitivas, resultando, deste modo, numa aprendizagem mais significativa, tanto para ele como para as crianças.

Esta ação deve ser tomada por todos os profissionais, em especial, e neste caso mais específico, pelo profissional docente (Alarcão, 2010). Torna-se essencial que enquanto docente, o Educador de Infância faça uma análise crítica das suas práticas,

para que possa avaliar o seu desempenho e tomar medidas que admitem aperfeiçoar a sua prática e corresponder às necessidades e interesses das crianças. A propósito do referido, “em Educação de Infância, a reflexão consiste numa acção que leva à reestruturação de práticas educativas para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança” (Marques, Oliveira, Santos & *et al*).

A reflexão pressupõe diferentes formas e tempos para produzir o efeito desejado no ato do refletir. O processo de reflexão deve, na sua forma de ocorrência acontecer antes, durante e após a prática, pois só assim é possível avaliar a qualidade da intervenção e prever estratégias posteriores, que sejam o reflexo de uma intencionalidade estudada, refletida e consciente. Esta atitude, não deve ser entendida como um ato isolado de cada profissional, visto que é na troca de experiência e de partilha com outros profissionais que a reflexão se torna mais pertinente e até mais clarificada (Alarcão, 2010).

Juntando a estes profissionais, também as instituições, no seu todo, devem contribuir para o alargamento do processo reflexivo que contemple um conjunto de condições e de aspetos que conduzam ao melhoramento, ao crescimento e à aprendizagem de todos, inculcando estes mesmos valores nas crianças mais pequenas. Alarcão (2010) aborda bem este assunto, ao dizer que “ o professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente (...). A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva” (p.47). Nesta perspetiva, entende-se que todos têm um papel no processo de reflexão e que isso poderá contribuir para o crescimento de todos de forma isolada e coletiva.

1.5 - Desenvolvimento das Crianças dos zero aos três anos

Para o profissional de educação, mais precisamente o educador e restante pessoal que trabalhe com crianças, que se encontram na faixa etária dos 0 aos 3 anos de idade, é fundamental que tenham algum conhecimento das suas características para poderem realizar um trabalho de qualidade, que vise, não só os cuidados básicos, mas também, e sobretudo, o seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tal, devem proceder à observação das crianças com quem colocam em prática a sua intencionalidade educativa e confrontar o seu desenvolvimento com o que os especialistas dizem a este respeito.

Faço alusão a Jean Piaget, que se dedicou ao conhecimento do desenvolvimento cognitivo das crianças e das suas aprendizagens através das interações que desenvolvem com os objetos e pessoas que as circundam. De acordo com este especialista,

O período que decorre entre o nascimento e a aquisição da linguagem é marcado por um desenvolvimento mental extraordinário (...), na verdade, ele consiste numa conquista, através das percepções e dos movimentos, de todo o universo prático que rodeia a criança (Piaget, 1983, p.18).

Piaget (1983) diz-nos que, “esta «assimilação sensório-motora» do mundo exterior imediato realiza, de facto, em dezoito meses ou dois anos, toda uma pequena revolução copernicana” (p.19), sendo que nos primeiros tempos que é o ponto de partida chama tudo até si. Já no processo em que tem início a linguagem e o pensamento a criança “situa-se já praticamente, num universo que construiu pouco a pouco e que sente, daí em diante, como exterior a si” (Piaget, 1983, p. 19). Este autor chama a atenção para estes primeiros tempos de vida advertindo para a importância que deve ser dada nesta altura, uma vez que a passagem para o estágio seguinte depende em muito da

maturação da criança no estágio em que se encontra, e que isso vai, logicamente, depender de vários fatores externos e internos para que tudo se processe. Destacam-se o meio familiar, o espaço, os materiais, os momentos de afetividade, entre outros que se interligam entre si e que no seu todo contribuem para um desenvolvimento integral das crianças.

Aqui apenas destacamos este estágio, pois é neste que se encontram as crianças com quem realizei a minha intencionalidade educativa. De salientar, ainda que Piaget, refere este desenvolvimento como feito de forma gradual e crescente, dado que à medida que a criança vai tomando a noção das coisas e das pessoas, a sua ação sobre tudo vai sofrendo uma crescente intencionalidade (Piaget, 1983). Daqui ser fundamental o papel do educador que desenvolve a sua prática na valência de creche proporcionar um ambiente, espaço, materiais e interações de qualidade que promovam o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, orientando-as tendo em linha de conta uma intencionalidade educativa para esse fim.

Ora, atendendo ao acima referido e tendo decorrido o meu estágio com crianças que se encontram no estágio sensório-motor, foi deveras importante o conhecimento das características destas crianças aos vários níveis para agir em conformidade com a realidade presente.

Assim, durante o estágio foram proporcionados momentos de manipulação de objetos, foram realizadas atividades de acordo com os seus interesses e necessidades e as interações visaram o contacto entre crianças e adultos e criança/criança (Homhman, Banet & Weikart, 1995).

1.6 – Creche enquanto Ambiente Educativo

Nos últimos tempos, temos assistido a grandes e constantes mudanças na nossa sociedade, no que concerne ao conceito familiar e ocupação profissional, anteriormente mais focado no homem. Hoje estes conceitos concedem direitos de igualdade face ao mercado de trabalho e a outras situações sociais e familiares, tanto ao homem com à mulher. Estes novos paradigmas levaram a que a Creche surgisse como substituta de opções familiares no que diz respeito aos cuidados das crianças. Desta feita, surgiram leis que defendem e que permitem a existência deste tipo de estabelecimentos que, para além de prestarem cuidados de higiene, segurança e afetividade, comprometem-se a contribuir para o desenvolvimento integral destas crianças mais pequenas.

De acordo com o artigo 8.º do Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M, de 2 de maio e n.º 1 do artigo 6.º da Portaria n.º 127/2006, de 19 de outubro “A creche é o estabelecimento de educação frequentado por crianças com idades compreendidas entre os 3 meses completados até 31 de dezembro e os 35 meses completados até 31 de dezembro”.

Assim sendo, considera-se que a permanência das crianças pequenas neste tipo de instituição vem dar possibilidades às famílias de poderem trabalhar sem colocar em causa o bem-estar dos seus filhos, pois ficam ao encargo de profissionais preparados para dar resposta às suas necessidades e interesses.

Nesta perspetiva, Mialaret deixa explícito que:

Os factores biológicos, higiénicos, nutricionais, motrizes, afetivos, verbais, etc., da educação da criança de 0 a 3 anos têm enorme importância relativamente à que lhes será prestada pelos estabelecimentos de educação

pré-escolar, primeiro, e depois pela escola. Continua a tratar-se de educação, mas o conteúdo da educação varia com a idade (Mialaret, 1976, pp. 14-15).

Desta forma a creche é um importante fator para a integração da criança no meio envolvente, dado que é a partir das experiências com os outros que esta crescerá estabelecendo múltiplas interações que lhe facilitará o seu processo de socialização.

Aos poucos e poucos a creche passou a ter um grande impacto, sendo uma necessidade para as famílias, pois “Infelizmente, em nossa sociedade, para a maioria das mães é impossível dedicar tempo integral aos filhos” (Ignácio, 1995, p. 21).

Quanto à validade que é hoje dada à creche e à sua influência no desenvolvimento das crianças, “assistiu-se a uma acesa controvérsia sobre a creche e os seus efeitos no desenvolvimento e bem-estar de bebés e crianças muito pequenas” (Portugal, 1998, citado por Portugal, 2000, p.85). Sobre este assunto, Portugal (1998) revela que alguns estudos realizados nestes contextos mostram, que o desenvolvimento da criança depende das experiências de creche e que esta “além de constituir um serviço à família, pode responder às necessidades educativas dos mais pequenos” (Portugal, 1998, p. 124).

A creche é mais do que um espaço onde se prestam cuidados, pois é, também, um lugar de socialização, de experimentação, de descoberta de si e do outro num ambiente de qualidade favorável ao seu desenvolvimento (Portugal, 2000). Entendo a creche como um espaço onde o respeito e a qualidade das interações são imprescindíveis, acresce, então, focar os princípios educativos da mesma. Gonzalez-Mena e Eyer, citados por Portugal (2000), apelam para a importância dos dez princípios por eles definidos e que visam responder ao que se entende por respeitar a criança em idade de creche. Não se pretende definir os dez princípios tal como se encontram expressos na sua totalidade, referindo apenas cada um deles:

Princípio 1: Envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito (...). Princípio 2 – Investir em tempos de qualidade procurando-se estar completamente disponível para as crianças (...). Princípio 3 – Aprender e não subestimar as formas de comunicação únicas de cada criança e ensinar-lhes as suas (...). Princípio 4 – Investir em tempo e energia para construir uma pessoa “total” (...). Princípio 5 – Respeitar as crianças enquanto pessoas de valor e ajudá-las a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos (...). Princípio 6 – Ser verdadeiro nos nossos sentimentos relativamente às crianças (...). Princípio 7 – Modelar os comportamentos que se pretende ensinar (...). Princípio 8 – Reconhecer os problemas como oportunidades de aprendizagem e deixar as crianças tentarem resolver as suas próprias dificuldades (...). Princípio 9 – Construir segurança ensinando a confiança (...). Princípio 10 – Procurar promover a qualidade do desenvolvimento em cada fase etária, mas não apressar a criança para atingir determinados níveis desenvolvimentais (Gonzalez-Mena e Eyer, citados por Portugal, 2000, pp. 91-102).

Portugal (2000) afirma, e de acordo com o que aqui foi expresso, que:

A creche, numa fusão constante de cuidados e educação, pode promover experiências valiosas na vida das crianças, das suas famílias e dos profissionais que aí trabalham, desenvolvendo e facilitando a aprendizagem da criança através das interações com o mundo físico e social (Portugal, 2000, p. 89).

Seguindo as referências destes autores que abordam a importância da creche, verificamos que os pais e sociedade, em geral, encaram esta primeira iniciação das crianças, neste espaço educativo, como sendo um bem e que tem influência no desenvolvimento das mesmas aos vários níveis. Por sua vez, estes espaços educativos devem assentar numa qualidade que vise todos os princípios supramencionados e que defendem a creche como o início da aprendizagem das crianças mais pequenas. Neste

sentido, a adaptação das crianças pequenas deve ser efetuada atendendo aos ideais propostos para a creche.

1.6.1 - Adaptação à Creche

Como podemos ver pelo referenciado no capítulo anterior, atualmente a creche é vista como um meio educativo e não apenas um local para dar resposta às necessidades básicas da criança. Esta deve possuir as condições necessárias para uma adaptação e desenvolvimento de qualidade (Portugal, 2000). Por tal, devem ser tidos em conta vários aspetos, como sejam o ambiente educativo da creche, o número de profissionais qualificados por criança, a qualidade do espaço, a qualidade dos equipamentos e materiais, as condições de segurança, de saúde e higiene e ainda a qualidade das interações.

Falando de adaptação à creche este revela-se um processo complexo e gradual, que depende de vários fatores, como a idade da criança, a preparação que a criança teve no contexto familiar e a qualidade da creche (Portugal, 2000).

Rodríguez e Hignett, citados por Portugal (1998, p. 184) “sugerem que a adaptação à creche é um complexo muito mais complexo do que se poderia supor”. Também Truchis diz-nos que a adaptação à Creche “é um quadro que se pode traduzir por diferentes sintomas: agitação ou hipercontrolo, recusas, modificação dos ritmos, perturbações do sono, problemas alimentares e diversas manifestações somáticas” (Truchis, citado por Portugal, 1998, p.183).

Pelo acima referenciado, verifica-se que é fundamental que a adaptação da criança à Creche seja feita de forma gradual, de modo a não causar transtornos, quer para a criança, quer para os pais que também sofrem um processo de ansiedade neste

período. A família tem nesta fase um papel crucial, pois, muita da ansiedade e desconforto sentidos pela criança podem ser causados pela insegurança que os pais transmitem quando as entregam na sala. Nestas situações, o educador tem, também, um papel, primordial, de demonstrar aos pais que os seus filhos ficam bem e que tudo será feito para que se sintam felizes e que tenham um desenvolvimento de qualidade (Portugal, 2000).

1.7 - A importância da Linguagem e das Histórias no Desenvolvimento da Comunicação na Criança

Todos os seres humanos passam por um desenvolvimento intelectual que pressupõe duas estruturas básicas, sendo que uma delas é a ação sobre o meio envolvente e a outra que “é a linguagem e o seu corolário interno que é o pensamento” (Zabalza, 1987, P.45). Neste caso, o desenvolvimento da inteligência vê-se comprometido com o desenvolvimento da linguagem e da capacidade das pessoas para de maneira abstrata, se relacionarem com a realidade em que se encontram (Zabalza, 1987). Segundo este mesmo autor, “ A primeira e fundamental conexão é com a linguagem, que se torna o instrumento básico do desenvolvimento cognitivo dos sujeitos” (Zabalza, 1987, p.45).

Na aquisição da linguagem por parte das crianças pequeninas, Homhman, Banet e Weikart (1995), explicitam que esta “não deve pesar o fardo do processo de ensino/aprendizagem, (...); ela deve antes integrar-se no que designamos por «aprendizagem ativa». A linguagem não deve estar separada das experiências-chave do currículo, mas integrada nelas” (p.195). Para que a criança comece a dominar a linguagem o adulto deve proporcionar-lhes experiências diversificadas que tenham em linha de conta esse domínio. Para que tal seja exequível, “o adulto deve introduzir

vocabulário, conceitos e formas linguísticas novos em ligação com a actividade concreta desenvolvida pela criança” (Homhman, Banet & Weikart 1995, p.195).

Corroborando das ideias dos autores já mencionados acima,

A investigação demonstrou que, no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, existem *períodos cruciais*, ou *críticos*, em que a criança é capaz de retirar maior vantagem das experiências linguísticas que o meio lhe proporciona. Este facto realça a grande interdependência entre a herança genética para a linguagem e o ambiente de comunicação verbal onde a criança se desenvolve (Sim-Sim, 2008, p. 24).

Sendo a linguagem um processo complexo para a apropriação da mesma por parte das crianças, torna-se possível verificar e compreender os

(...) diversos domínios que, interrelacionados, apresentam especificidades próprias. Desses domínios, salientamos o desenvolvimento fonológico que diz respeito à capacidade para discriminar e articular todos os sons da língua, o desenvolvimento semântico que contempla o conhecimento e o uso do significado dos enunciados linguísticos (palavras, frases, discurso), o desenvolvimento sintáctico, respeitante ao domínio das regras de organização das palavras em frases e o desenvolvimento pragmático sobre a aquisição das regras de uso da língua (Sim-Sim, 2008, p.24).

Em idade de creche a linguagem caracteriza-se pelo uso de frases básicas, que compreendem palavras isoladas e/ou frases incompletas, pois na sua maioria e segundo Sim-Sim (2008),

(...) não existem artigos, preposições, verbos auxiliares, mas onde impera a ordem sequencial das palavras na frase. Para a maioria das crianças este período tem lugar entre os 15 meses e os dois anos de idade. A partir dos

dois anos, aumenta o número de palavras por frase e sedimentam-se as regras sintáticas e morfológicas básicas da língua em que se vive e convive (p. 20).

Esta mesma autora apresenta-nos um quadro síntese, onde é possível verificar o processo de apropriação da linguagem na criança, desde os 0 meses até aos 2/3 anos de idade. Neste quadro, o leitor tem a cesso aos marcos e etapas pelos quais as crianças, que se encontram nas idades referidas, passam durante o desenvolvimento da linguagem (quadro1).

Quadro 1 - Marcos e Etapas do Desenvolvimento da Linguagem

Idade	Desenvolvimento fonético	Desenvolvimento semântico/sintático	Desenvolvimento pragmático
0 aos 6 meses	<ul style="list-style-type: none"> – Reacção à voz humana – Reconhecimento da voz Materna; – Reacção ao próprio nome; – Reacções diferentes a entoações de carinho ou de zanga; – Vocalizações (palreio, lalação) com entoação 		<ul style="list-style-type: none"> – Tomada de vez em processos de vocalização
18 meses	<ul style="list-style-type: none"> – Produção de muitos fonemas – Utilização de variações Entoacionais 	<ul style="list-style-type: none"> – Cumprimento de ordens simples – Compreensão de algumas dezenas de palavras – Produção de discurso telegráfico (2/3 palavras por frase) 	<ul style="list-style-type: none"> Uso de palavras e embriões de frase para: – fazer pedidos – dar ordens – perguntar – negar – exclamar
2/3 anos	<ul style="list-style-type: none"> – Produção de muitos fonemas – Melhoria no controlo do volume, ritmo e intensidade da voz – Reconhecimento de todos os sons da língua materna 	<ul style="list-style-type: none"> – Compreensão de centenas de palavras – Grande expansão lexical – Produção de frases – Utilização de pronomes – Utilização de flexões nominais e verbais – Respeito pelas regras básicas de concordância 	<ul style="list-style-type: none"> – Uso de frases para realizar muitos actos de fala (pedidos, ordens, perguntas, chantagens, mentiras)

Fonte: *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância.*

Sim-Sim, I. (2008, p.26)

Uma vez focada a importância da linguagem no desenvolvimento das crianças, abordo o impacto do conto de histórias como atividades que contribuem para esta aquisição e domínio de todo este processo.

Desde cedo que a maioria dos pais contam histórias às crianças pequenas e sucessivamente, também na creche é-lhes proporcionados momentos do conto, pois é um meio através do qual o educador contribui para o desenvolvimento da linguagem da criança. Mata (2006) refere-nos que o

(...) contacto partilhado e precoce com a linguagem escrita, parece criar mais espaço e oportunidades para que as crianças contactem, reflectam, questionem, obtenham respostas e informações necessárias para uma compreensão cada vez mais aprofundada do código escrito e das suas particularidades e potencialidades (p. 106).

Nas palavras desta mesma autora

A leitura de histórias não só apoia a construção de sentido em torno da escrita, como também enriquece a interacção da criança com a leitura. Para a construção de sentido terá de se ter cuidado com a escolha do livro, mas também com a adequação do discurso às particularidades de cada grupo ou criança. Assim, é importante não só o trabalho de preparação da leitura da história, como também a continuidade desse trabalho, as questões que se lançam e os apoios à sua compreensão. A riqueza das interacções com a leitura promove-se também com as actividades que se podem desenvolver antes, durante e depois da leitura da história (Mata, 2006, p. 80).

Por conseguinte, e para despertar o interesse e concentração das crianças nas histórias é fundamental que este momento se desenvolva de forma cativante com ilustrações que apelem ao seu visionamento, pois nestas idades a imagem torna-se o centro da leitura. O momento do conto deve ser feito de forma calma, mas nem sempre

linear, dando diferentes vozes às personagens, e não tem de ser uma atividade rotineira, pois pode ser feita a qualquer altura do dia, desde que desperte o gosto e parta do interesse das crianças. De salientar que estas experiências de aprendizagem oferecem às crianças um vocabulário rico e diversificado. Contribuem para estes momentos ricos na aprendizagem e aquisição da linguagem e comunicação as poesias, as adivinhas, e as lengalengas.

Mata (2006), alerta-nos para as seis razões da importância do conto de histórias para as crianças e que compreendem:

1 - Proporcionar oportunidades para ouvir leitura fluente:

A leitura da história deve ser fluente, e com a entoação adequada, que desperte o gosto por ouvir;

2 - Fornecer modelos de leitores envolvidos:

Juntos, educadores, pais e outros poderão contribuir para que a criança adquira o interesse e gosto pela leitura. Sendo, eles, neste caso, os adultos os modelos para a aquisição deste interesse:

3 - Alargar experiências:

Os livros possibilitam um maior conhecimento e podem servir como ponto de partida para querer explorar e pesquisar;

4 - Desenvolver a curiosidade pelos livros:

Utilizando várias histórias e de diferentes interesses, juntando a isto uma boa leitura e exploração dos livros, para despertar a curiosidade das crianças;

5 - Aprender “comportamentos de leitor”:

A partir das análises que vão fazendo, as crianças vão-se apercebendo da forma como age o leitor quando este efetua um conto de uma história. Por sua vez, as crianças

quando têm oportunidade de explorar sozinhos as histórias tendem a imitar o que faz o contador de histórias, seja ele a educadora, os pais ou outros;

6 - Apoiar no desenvolvimento de conceitos sobre a escrita:

As crianças aprendem através de histórias. Estas primeiras abordagens conduzem, posteriormente a que a aquisição da leitura e da escrita se torne num processo mais facilitado (Mata, 2006).

Capítulo 2 - Percursos Metodológicos que guiaram a Prática Educativa

Os professores seguem as crianças, não seguem planos. Os objetivos são importantes e não serão perdidos de vista, mas o porquê e como chegar até eles são mais importantes.

(Edwards, Gandini & Forman, 1995, p. 100)

Diversos autores no ramo da investigação, mais propriamente em educação de infância, afirmam que há distintas maneiras de trabalhar, assim como existem diferentes modelos curriculares que orientam a prática do profissional de educação.

Desta forma, Oliveira-Formosinho caracteriza modelo curricular como um “andaime para apoiar o professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvem, persistem, aprendem e desenvolvem um “habitus” para aprender” (2007a, p. 34).

Na sala, onde decorreu o meu estágio, baseei-me nas linhas orientadoras das OCEPE e no modelo o High/Scope, visto este ser o que mais se adequa a esta faixa etária. Quanto às metodologias, estas incidiram sobre uma participação ativa das crianças. Nesta pedagogia a planificação das atividades foi elaborada de acordo com os interesses e necessidades de cada criança e do grupo em geral. Todo o processo educativo decorreu, primeiramente da observação participante, da planificação, da reflexão e da avaliação da prática. Sendo todos estes aspetos fundamentais para o desenrolar de uma prática de qualidade.

2.1 - Modelo High-Scope

O Modelo High/Scope surgiu na década de 60, tendo sido este desenvolvido a partir de perspectivas cognitivistas e desenvolvimentistas defendidas por Jean Piaget para a Educação de Infância. Este modelo visa a aprendizagem da criança pela ação sobre o mundo que a rodeia e o desenvolvimento intelectual da sua autonomia. Quanto a esta ideologia Weikart e Homann (2007) deixam claro que “a aprendizagem pela acção é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano e de que a aprendizagem ativa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidade de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento” (p.19). Neste modelo, o destaque recai no trabalho dos educadores, nas suas interações com as crianças e as suas famílias, na organização dos espaços, na escolha dos equipamentos físicos, na definição de rotinas, na observação das crianças, e promoção das interações criança/criança (Hohmann & Weikart, 2007).

O espaço de brincadeiras, de acordo com este modelo, deve estar organizado por áreas diferenciadas, que permitam dar resposta ao interesse das crianças durante as atividades que subentendem as suas brincadeiras. Todos os materiais devem estar ao alcance das crianças, em caixas arrumados ou em lugares onde se coloquem imagens e/ou legendas que os identifiquem (Hohmann & Weikart, 2007).

A rotina diária parte de um planeamento sólido que possibilita a aprendizagem ativa das crianças. Relativamente às atividades que desenvolvem, estas podem ser realizadas de forma individual, em pequenos grupos e em grande grupo. Existe, também um espaço para realizarem jogos que envolvam a cooperação e refletirem sobre os seus projetos (Hohmann & Weikart, 2007).

Seguindo a filosofia deste modelo, destaco as linhas que estiveram sempre presentes no contexto educativo em que realizei o meu estágio, nomeadamente no que se refere à organização dos espaços, à estruturação das rotinas, à identificação dos materiais e à disposição destes ao alcance das crianças. No que diz respeito ao trabalho desenvolvido com as crianças, este efetuou-se visando sempre a participação ativa e a sua ação sobre todo o que as rodeava. As atividades foram planificadas para promoverem o seu desenvolvimento integral e incentivar as interações, quer fossem entre adulto /criança, quer fossem entre criança/criança.

2.2 – A Pedagogia por Participação e Ação no Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança

Durante muito tempo a criança foi tomada como um uma “tábua rasa”. Esta não tinha uma decisão no seu processo de desenvolvimento, e tudo o que fazia era de forma instrucionista, dirigida, centrada na opinião do adulto, sendo este o único detentor do saber.

Atualmente a conceção da criança e do seu envolvimento, em todo o processo de desenvolvimento e crescimento, tomou novos contornos. Agora a criança é tida como um ser inteligente, dotado de capacidades cognitivas e motoras que se vão aperfeiçoando à medida que interage com o meio envolvente e a partir das interações com outras crianças e adultos (Piaget, 1983).

Nesta linha de pensamento, a pedagogia por participação vem dar ênfase ao papel da criança ao substituir a pedagogia por transmissão, anteriormente valorizada pelo modelo instrucionista. Agora assiste-se a uma pedagogia assente nas necessidades

e interesses das crianças, em que estas veem-se envolvidas em todo o contexto de aprendizagem. A pedagogia por participação e ação tem por base “ As interações adulto-criança (s)” (Oliveira-Formosinho, 2007, P.113). Todavia estas interações devem ser refletidas, pensadas e reconstruídas pelo profissional de educação. De facto, valorizar as “interações, reflecti-las, pensá-las e reconstruí-las é um *habitus* que o (a)s profissionais que desenvolvem a Pedagogia em Participação necessitam de promover (Oliveira-Formosinho, 2007, 113).

Não mais importante é a capacidade que o educador deve ter de mediar a agência da criança e de compreender a interdependência entre a “criança que aprende e o contexto de aprendizagem onde as interações adulto – criança (s) são centrais (Oliveira – Formosinho,2007, p.113).

Na pedagogia por participação é, também, colocada a tónica no momento do planeamento, pois defende-se que

(...) as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definirem as suas intenções e para escutarem as intenções dos outros. É um momento em que a criança ouve e se ouve. O papel do adulto é criar espaço para que a criança se escute a si própria e comunique a escuta de si (Oliveira-Formosinho, 2007, P. 114).

Em conjunto com a participação, a ação da criança faz da sua participação algo mais significativo para si, dado que poderia haver uma participação passiva e não é a essa que me refiro. Assim, e aproveitando o conceito piagetano de ação, esta “inclui tanto o comportamento motor evidente como os processos mentais” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 174). Aqui a aprendizagem ativa corresponde à “aprendizagem que é iniciada pelo sujeito que aprende, no sentido que é executada pela pessoa que aprende, em vez de lhe ser apenas «passada» ou transmitida (...) tem, geralmente, um

componente sensório-motor – movimento, audição, procura, tacto, manipulação (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 174).

Podemos considerar que numa pedagogia pela participação esta só tem verdadeiro sentido quando aliada à ação do sujeito aprendiz, neste caso, mais específico para as crianças mais pequenas, que se encontram em idade de creche. Por esta altura, é fundamental que o meio envolvente e o espaço educativo estejam preparados e organizados de maneira a corresponder às necessidades e interesses de todos os envolvidos no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

No decurso da aprendizagem a ação reveste-se de um importante método para

(...) intensificar a complexidade já que as acções simples evoluem para a coordenações de acções complexas. (...) Para o educador, é um desafio manter a aprendizagem activa, à medida que aumenta a capacidade da criança ir mais além do que aqui e agora (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, pp. 175-176).

Quanto a esta complexidão no desenvolvimento e aprendizagem da criança conforme ela passa de uma fase para outra, Piaget (1983) afirma que o estágio sensório motor é o período em que a criança se começa a desenvolver, logo esta vai construindo as suas estruturas internas com base nas experiências que lhes são proporcionadas, como tal é crucial que o espaço, o meio e as interações se desenrolem de acordo com o esperado para esta faixa etária. É, ainda, esperado que lhes sejam proporcionadas condições que fomentem o seu envolvimento e ação em tudo o que fazem, para que possam passar à fase seguinte.

Seguindo a linha destes autores e as minhas crenças e valores, durante a minha prática, adotei esta metodologia por participação e ação, pois acredito que é vivenciando, é experienciando e agindo que melhor se aprende. Esta atitude interventiva

visou, sobretudo, o envolvimento das crianças no seu trabalho e conseqüente desenvolvimento. Esta forma de ação resultou numa aprendizagem mais significativa para as crianças que demonstravam interesse por aprender e realizar as atividades sugeridas.

2.2 - A importância da Observação para o Profissional de Educação

A observação é um ato natural do ser humano durante a sua vida diária. Todos os dias assistimos aos acontecimentos da vida, de forma natural e espontânea e isso, é no fundo, um processo de observação não implícita, porque não tem qualquer propósito. Sousa (2009) remete-nos para este aspeto que é a observação ao referir-se a esta como “um acontecimento natural da vida quotidiana (p.108). Para este mesmo autor, “A observação pode também ocorrer deliberadamente e sistematicamente, quando as situações exigem que a atenção se concentre em dadas observações específicas (Sousa, 2009, p.108).

No campo educacional, a observação está mais virada para a pesquisa de problemas e para a procura de respostas que se colocam nas questões que vão surgindo e que permitem ajudar na compreensão de todo o processo pedagógico. A observação nestas situações possibilita “efetuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade” (Sousa, 2009, p.109).

Seguido a linha do que se encontra supramencionado, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) especificam que é importante “Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as

crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (Ministério da Educação, 1997, p. 25).

Já nos dizeres de Estrela (1994), o professor antes de iniciar uma observação deve colocar a si mesmo várias questões: *Observar como; observar o quê e observar para quê?* Só após esta tomada de consciência é que o professor encontra-se capacitado para iniciar a observação de qualquer grupo de crianças, e verificar as suas necessidades e interesses. É de salientar, que a construção de um guião de observação pode ser uma mais-valia neste processo, todavia, estas informações podem registadas na planificação, num ponto onde é abordado a observação/avaliação das competências das crianças.

Assim, no decorrer da minha intervenção pedagógica mantive uma atitude de observadora participante, sem que isso colocasse em causa o que observava. Nesta ótica, e tal como nos refere Estrela (1994), “A observação participada corresponde a uma observação em que o observador poderá participar de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respectivo estatuto” (p. 36).

Seguindo esta ordem de ideias e referências dos autores acima referenciados, dediquei os três primeiros dias da minha prática à observação geral do grupo de crianças e do funcionamento da sala. Esta primeira fase foi fulcral para compreender algumas características destas crianças e o do ambiente que era vivenciado naquela sala. Por este facto considera-se, então, que a observação é um fator determinante na prática do profissional docente, porque é a partir desta que o educador reflete, avalia e reformula todo o contexto e trabalho a desenvolver com as crianças na intencionalidade de melhorar a sua prática.

2.3 - O Educador no Desenvolvimento da Planificação

No decorrer da minha intervenção educativa, efetuei planificações semanais, sendo que, na minha opinião, estas são mais específicas e encaminham melhor um profissional que não tem muita experiência na área.

Nestas planificações estão traçados todos os passos que devemos seguir durante o exercício da prática. Todavia, é pertinente deixar evidente que para uma boa planificação torna-se imprescindível que o educador seja flexível, assim como as suas planificações, e que este tenha a capacidade de mudar a sua planificação, sempre que o contexto assim o exija. A intervenção educativa, ainda que planeada, nem sempre acontece da forma que prevemos, e, é por isso importante que o educador seja um profissional capaz de a modificar, de recorrer a estratégias não predefinidas para conseguir atingir os objetivos pretendidos e, consequentemente responder aos interesses e necessidades das crianças.

É sabido que através da prática e da reflexão da mesma tudo pode acontecer de uma forma significativa, e através de um processo de qualidade. Para tal, o educador deve estar preparado para responder às situações emergentes que surjam.

Quanto ao exposto, Zabalza (2003) explica que planificar não é definir um caminho fechado, mas sim,

(...) prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar (p. 47).

Esta ideologia de planificação aberta e flexível traz à realidade educativa um cariz mais inovador, mais conhecedor do que é mais importante para o desenvolvimento das crianças e da prática exercida pelo educador. Acompanhada de reflexão e adequada às situações de cada contexto, permite viabilizar todo um conjunto de ações que tem como intencionalidade dar resposta a cada criança e a todo o grupo de crianças e, ainda, envolver toda a comunidade educativa e pais (Ministério da Educação, 1997).

As planificações utilizadas na minha prática foram flexíveis e seguiram um esquema pelo qual me podia orientar, não deixando de salientar que sempre que fosse necessário estas eram alteradas, dando lugar às emergências do contexto, ou do momento. Assim, nas minhas planificações constam vários itens (quadro 2) que, no seu conjunto, deram asas ao trabalho pedagógico recorrendo da reflexão e da definição de estratégias posteriores para reformular a intencionalidade educativa.

Quadro 2 - Exemplo das grelhas de planificação utilizadas na prática.

Estágio - 2013/2014		
Instituição: Infantário Rainha Santa Isabel - Machico		
Planificação: 15 e 16 outubro 2013		
Sala: <i>Rosa</i>		
Idade das crianças: 23 aos 29 meses		
Estagiária: Regina Leme		
Educadora Cooperante: Vânia Caldeira		
Contextualização		
A dimensão da ação educativa constada na planificação decorre do facto de algumas crianças ainda não identificarem nem distinguirem alguns frutos.		
Áreas de Conteúdo e Competências	Atividades/Estratégias	Observação/A valiação
Reflexão da Prática		Estratégias de Intervenção

2.4 - A Avaliação enquanto Reflexo da Prática

A avaliação decorrente de todo o trabalho realizado espelha a qualidade do ambiente educativo e de como este foi ou não significativo para as crianças e até para o docente/educador que vê o impacto do seu trabalho. Este processo pressupõe saber o que avaliar, porquê avaliar e como avaliar (Ministério da Educação 1997). Para que se possa proceder a esta ação, é evidente que a observação toma aqui um curso intencional, pois mais do que apenas observar existe uma intenção que é a de avaliar cada uma e todas as crianças, e verificar se a intencionalidade se coaduna com as necessidades e interesses de todos os intervenientes deste processo avaliativo (Ministério da Educação, 1997).

A avaliação foi realizada semanalmente através da observação documentada em registos nas planificações e fotográficos, que me permitiram melhorar o desempenho e reformular a prática de acordo com as necessidades e interesses.

No decurso do meu estágio, a avaliação teve por base as metas de aprendizagem para educação Pré-Escolar e as OCEPE, através das quais defini algumas competências que poderiam ser alcançadas pelo grupo de crianças, não esquecendo, ainda as referências das características daquela faixa etária que nos são dadas por Piaget (1983).

Numa primeira fase, foi realizada uma avaliação diagnóstica do grupo, a fim de verificar necessidades e interesses e adequar o contexto para promover um ambiente de qualidade (Portugal, 2010).

Para o efeito recorri à observação, ao diálogo com a educadora cooperante e ao projeto curricular de grupo “Abraçando o Mundo”.

Posteriormente, foram realizadas avaliações semanais do grupo, através de registo feitos nas planificações e dos trabalhos realizados pelas crianças. Tratou-se de

uma avaliação contínua da participação e ação das crianças e da minha intencionalidade educativa, o que pressupõe uma reflexão e reformulação de acordo com os acontecimentos, necessidade e interesses manifestados. Quanto ao referido, as OCEPE (1997) ditam que “avaliar o processo e os efeitos implica tomar consciência da ação, para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Ministério da Educação, 1997, p. 27).

Este tipo de grelha (quadro 3), utilizado durante o período de estágio, possibilitou-me avaliar as competências adquiridas, a adquirir ou não adquiridas pelas crianças. Aqui constaram as áreas de conteúdo, as competências de acordo com o que se pretendia e definiu para cada área e os nomes das crianças substituídos por números averiguando, deste modo, as suas evoluções. É, pois, essencial que o educador tenha a noção de uma avaliação contínua, uma vez que a aquisição de competências vai-se concretizando ao longo do seu desenvolvimento e através de várias formas.

Quadro 3 - Exemplo das grelhas de Avaliação das crianças

Grelha de Avaliação e de Observação Participante de aquisição de competências												
Temas – Os frutos, carimbagem dos mesmos e a história da lagarta comilona												
Data – 15 e 16 de outubro 2013												
Áreas de Conteúdo	Competências A criança é capaz de:	Criança 1	Criança 2	Criança 3	Criança 4	Criança 5	Criança 6	Criança 7	Criança 8	Criança 9	Criança 10	Criança 11

Conclui que ao utilizar este tipo de grelha de avaliação pude verificar se o trabalho desenvolvido estava ou não, a contribuir para o desenvolvimento das crianças e se o meu desempenho estaria a ter os efeitos desejados.

II PARTE – A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Capítulo 3 – Contextualização da Prática Pedagógica

Quanto maior for a consciência das nossas práticas pedagógicas, maior a nossa possibilidade de mudar por meio da construção de um novo espaço, no qual um discurso ou contradiscurso alternativo pode ser estabelecido para produzir nova prática. (Daheberg, Moss & Spence, 2003, p. 200)

A prática pedagógica ocorreu na Valência de Creche, no Infantário Rainha Santa Isabel, durante o terceiro semestre do 2º ciclo de estudos do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A intervenção educativa efetuou-se nos meses de outubro e novembro, perfazendo um total de 120 horas, 15 horas das quais foram dedicadas à observação inicial e as restantes destinadas à intervenção educativa com as crianças, comunidade educativa e famílias.

A prática pedagógica desenvolveu-se na Sala Rosa com um grupo de 11 crianças. A avaliação foi realizada semanalmente através da observação documentada em registos fotográficos, que me permitiram melhorar o desempenho e reformular a planificação e a prática de acordo com as necessidades e interesses.

3.1 - O Meio Envoltente

O meio envoltente, a família, os meios e toda a comunidade, podem ter influências significativas sobre todas as formas e conteúdos de aprendizagem. Por este motivo, torna-se fulcral conhecer e compreender todo o meio circundante onde se encontra implantada a instituição para melhor dar respostas às necessidades educativa.

De acordo com as OCEPE, “(...) recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (Ministério da Educação, 1997, p. 25).

Neste sentido, para dar a conhecer o Infantário Rainha Santa Isabel, irei numa primeira fase falar sobre o Conselho e a freguesia de Machico onde este se encontra inserido, passando posteriormente para a caracterização da instituição, para a importância do ambiente educativo, para a caracterização do grupo de crianças, para a caracterização das famílias e para a caracterização da Sala Rosa.

O infantário Rainha Santa Isabel fica situado na rua do Desembarcadouro, n.º 50, 9200-144 *Machico*. A freguesia de Machico pertence ao concelho com o mesmo nome. Fica situada na zona leste da ilha, tendo como limites as freguesias de água de Pena, Santo da Serra, Porto da Cruz e Caniçal.

O concelho de Machico engloba 5 freguesias, tem uma área estimada em 68.5 km², com cerca de 36 km de costa e com uma população de cerca de 22.016 habitantes, segundo os censos de 1991.

Machico, foi elevado a cidade a 7 de Junho de 1996. A cidade de Machico, sede do Concelho, situa-se na costa Leste da Ilha da Madeira, espaço onde desembarcaram os descobridores da nossa ilha: João Gonçalves Zarco e Tristão Vaz Teixeira em 1419.

Esta é uma cidade que abarca todo um leque de atividades profissionais como a pesca, a agricultura, a panificação, a carpintaria, a serralharia, a construção civil. Dedicase, ainda, a outro comércio em geral e usufrui de serviços públicos e privados diversificados. Machico, através das suas atividades económicas e empresariais, oferece, à população muitos postos de trabalho sendo, no entanto, de salientar que em

outros ramos profissionais, como por exemplo, a construção civil é notório o deslocamento da população para outros pontos da ilha a fim de efetuarem o seu trabalho.

A nível de infraestruturas, a freguesia de Machico apresenta como património cultural e arquitetónico a Igreja Matriz, o Forte de Nossa Senhora do Amparo, Forte de São João Baptista, Capela e Largo de São Roque, Capela do Nosso Senhor dos Milagres, Miradouro Francisco Álvares de Nóbrega e o Mercado Municipal, que era a antiga Praça de São Pedro, entre outros.

É de referir a existência da Câmara Municipal, Junta de Freguesia, uma Biblioteca Municipal, Lar e Centro de Dia, Centro de Saúde, duas Conservatórias do Registo Civil, uma Casa da Música, recentemente inaugurada, Repartição de Finanças e Tesouraria da Fazenda Pública, Posto Policial, Segurança Social, dois postos de abastecimento, duas agências de viagens, uma Rent a Car, duas Farmácias, uma Estação de correios, sete instituições bancárias, Quartel dos Bombeiros Municipais, três Escolas de Condução, uma Policlínica, uma Clínica Veterinária, entre outras.

A cidade possui, ainda, um campo desportivo, um pavilhão gimnodesportivo, e piscinas municipais que trazem para a freguesia uma grande dinâmica desportiva.

Machico é uma cidade de fácil acessibilidade, dispondo de vários acessos a diversos pontos da ilha proporcionando, também, à população, a possibilidade de utilizar transportes públicos.

No que concerne à Educação, a freguesia de Machico dispõe de uma Escola Básica e Secundária, três escolas do Ensino Básico com Pré-Escolar, dois Infantários, um Ateliê de Artes Plásticas, um ATL, um Centro Psicopedagógico que possibilita o acompanhamento, nas diferentes escolas, de crianças com Necessidades Educativas Especiais, um Centro de Apoio Pedagógico – CAP Machico e uma Delegação Escolar.

Já em dezembro, celebra-se o dia da Nossa Senhora da Conceição, em fevereiro acontece o desfile de Carnaval, e entre os meses de março a junho ocorre o concurso municipal “As vozes da nossa cidade”. Existe um grupo de folclore, uma banda filarmónica municipal, um grupo Coral e uma Tuna.

3.1.1 - Caracterização da Instituição

O infantário Rainha Santa Isabel funciona desde o ano de 2001/2002, e o aumento de crianças em idade pré-escolar foi o fator decisivo da sua abertura. A instituição funciona nas instalações da Santa Casa da Misericórdia, sendo que entre 2001 a 2003 manteve-se sob a tutela da Secretaria Regional da Educação (SRE), todavia a partir de 2003 assumiu-se como instituição particular.

O infantário está organizado em dois pisos, sendo que no rés-do-chão encontramos três berçários divididos por duas salas, uma é composta por berços destinados ao repouso das crianças e outra destina-se a atividades lúdicas com as crianças. Neste piso temos ainda uma copa, um sanitário para crianças, uma casa de banho para adultos, uma arrecadação com material didático/roupa/ artigos de farmácia, a outra arrecadação onde é guardado todo o material de limpeza. No exterior, podemos encontrar um espaço semiaberto. No piso um existem quatro salas para a ação pedagógica, nomeadamente a Sala Arco-íris, a Sala Rosa, a sala Vermelha, e a sala Laranja. Há, também, uma sala multiusos, duas casas de banho de crianças, uma casa de banho de adultos, uma sala de reuniões, o gabinete da diretora, um refeitório de apoio, uma arrecadação, um espaço coberto para o recreio e ainda o jardim que é composto por escorregas e vários materiais. O salão polivalente da Santa Casa da Misericórdia é

colocado ao dispor do infantário tornando assim acessível os intercâmbios de atividades e as festas com quem estabelecem parcerias.

O projeto educativo da instituição para o triénio 2013-2016 tem o tema “*Vamos Colorir o Mundo*”, no entanto em cada ano letivo são definidas metas específicas no plano anual de atividade. No ano letivo 2013/14 a missão centra-se na construção da personalidade de cada criança através da aquisição de atitudes cooperativas, noções de educação cívica, de solidariedade, mediante uma consciencialização das liberdades individuais e coletivas. As prioridades principais desta instituição são, promover e sensibilizar toda a comunidade educativa para aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a ouvir, aprender a partilhar e aprender a conviver juntos (Tremura, 2013).

3.1.2 - Ambiente Educativo

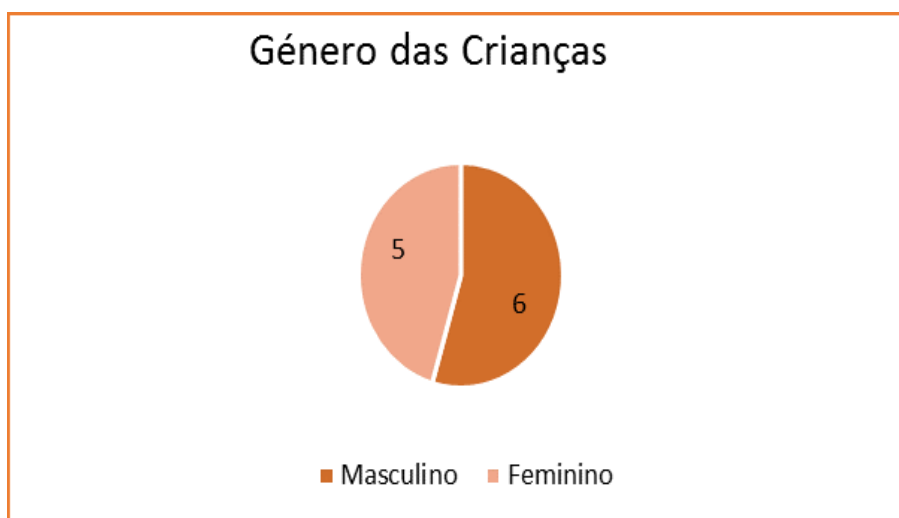
O ambiente educativo é um fator de extrema importância para o planeamento do trabalho pedagógico, tendo sido a partir deste que foram delineados os projetos a desenvolver com as crianças. Tal como nos dizem as OCEPE, “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida o que as crianças podem fazer ou aprender” (Ministério da Educação, 1997, p. 37). Foi nesta linha que todo o espaço e ambiente funcionaram no período do meu estágio. Isto claro, sem deixar de referir que o conhecimento do grupo e da sua caracterização teve maior influência sobre o que fazer.

3.1.3 - Caracterização do Grupo de Crianças

A caracterização do grupo foi realizado com o suporte das fichas individuais de cada criança, documento que foi disponibilizado pela educadora cooperante e complementado através do diálogo estabelecido com esta e a ainda através da observação efetuada por mim durante a primeira semana de observação/intervenção.

O grupo da sala Rosa é heterogéneo, formado por onze crianças, cinco são do género feminino e seis do género masculino como podemos ver pelo gráfico que se segue (fig. 1).

Figura 1 – Gráfico com o número de crianças por género.



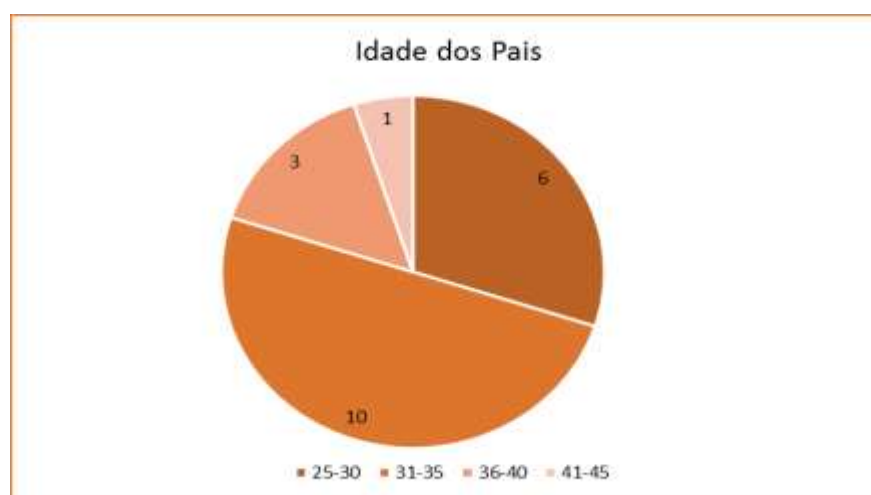
É um grupo cujas idades variam entre os vinte e três meses e os vinte e nove meses, pelo que podemos incluí-las de acordo com Piaget (1983), no estágio sensório motor do seu desenvolvimento cognitivo. Repare-se que, quando o educador detém um conhecimento mais alargado das diferentes características das crianças com quem trabalha pode, mais facilmente, adequar o ambiente educativo às "... suas capacidades, interesses, e dificuldades" (Ministério da Educação, 1997, p. 25).

A maioria do grupo vive na freguesia de Machico, uma criança é oriunda da freguesia do Santo da Serra, uma vem do Porto da Cruz e a outra criança vem de Santa Cruz. Considero pertinente referir que é um grupo que na sua maioria usa fralda, embora sete dos meninos apenas a usam para dormir. A nível da autonomia apresentam muitas dificuldades, sendo preciso prestar muita ajuda e orientação. Duas das crianças já apresentam alguma autonomia e conseguem comer e ir à casa de banho sozinhas. Este grupo demonstrou ter um gosto especial pelas histórias, pelas canções e pela dança, também demonstraram muito entusiasmo pelos jogos de movimento.

3.1.4 - Caraterização das Famílias

Torna-se importante, conhecer as famílias aos vários níveis para obtermos um melhor conhecimento das mesmas, o que de facto contribui para verificarmos os contextos familiares de cada criança. Nesta breve caraterização das famílias verificaremos a faixa etária dos pais e as habilitações literárias dos mesmos. Quanto à faixa etária dos pais podemos ver que estes se encontram entre os 25 e os 45 anos de idade (fig. 2).

Figura 2 - Gráfico com o número de pais por idade.



Pelos dados apresentados no gráfico acima, aferiu-se que um menor número de pais encontra-se na faixa etária que vão desde os 36 e os 45 anos de idade, perfazendo o total de 4 pais. Já na faixa etária que vai desde os 25 aos 35 anos, encontram-se a maioria dos pais, nomeadamente 16 pais. Apesar do maior número dos pais se encontrara nas faixas etárias mais baixas, não deixa de ser pertinente referir que a tendência é ter os filhos cada vez mais tarde. Isto deve-se, em muito à ida da mulher para o mundo do trabalho e da conjuntura que se vive e que não permite ter filhos tão cedo, sendo que na sua maioria apenas têm um filho.

Conhecer o nível de ensino dos pais é uma forma de termos algum conhecimento sobre o nível cultural de cada criança. Sabemos que cada criança é única e muitas vezes já carrega consigo uma bagagem de conhecimentos e um desenvolvimento acima do que é esperado para a sua idade. Isto, na maioria das vezes, ocorre quando o meio familiar encontra-se revestido de estímulos variados, quer sejam provenientes de materiais didáticos diversos, quer seja pelo discurso utilizado, o que poderá fazer a diferença nas respostas a dar pelo educador relativamente aos seus interesse e necessidades das várias crianças.

Figura 3 - Gráfico com as Habilitações Literárias dos Pais.



Como podemos averiguar pelo exposto no gráfico acima representado, metade dos pais possui habilitações no Ensino Secundário, 5 pais possuem um grau académico de Ensino Superior, 4 têm o 2.º Ciclo e 3 pais o 3.º Ciclo. Através dos dados, aqui fornecidos verifica-se que todos os pais são alfabetizados, embora alguns tenham um baixo nível de ensino.

Estes pais são na maioria participativos e cooperativos com a instituição e com a sala o que possibilita que haja interações constantes com ambos contextos das crianças. Este é um fator muito importante, dado que esta interação possibilita criar laços de confiança que visam o melhor para o desenvolvimento das crianças.

Quando os pais se envolvem na vida educacional dos filhos mais facilmente compreendem o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e deixam de ver a escola como mera transmissora de saberes e de cuidados, mas como uma instituição que tem a criança como um ser ativo e participativo em todo o ambiente educativo. De facto, a família e as instituições educacionais deveriam caminhar a par e passo para atingirem um fim comum que será o bem-estar e desenvolvimento das crianças. Na sequência do referido, as OCEPE ditam que “ a família e a instituição são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança, importa por isso que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 1997, p.43).

De acordo com os dados adquiridos e fornecidos pelas educadoras, apenas 3 pais encontram-se em situação de desemprego, os restantes estão empregados.

3.1.5 - Caracterização da Sala Rosa

O espaço da sala e a forma como este se encontra estruturado “reflete os princípios educativos dos adultos responsáveis por essa sala de actividades” (Hohmann,

Banet & Weikart, 1995, p.51). É neste espaço onde a criança passa a maior parte do tempo do seu dia, como tal é importante que esteja organizado para que possa responder às suas necessidades e interesses e que desperte, em simultâneo, o seu gosto por lá estar. Assim sendo, a sala Rosa, do Infantário Rainha Santa Isabel, está situada no 1º andar. Trata-se de uma sala acolhedora, ampla, bem iluminada e arejada, tendo uma porta grande que dá acesso ao pátio.

À entrada da sala, no lado direito existe uma pequena arrecadação, onde estão as camas das crianças identificadas com os seus nomes, as fraldas e algum material. Nesse mesmo lado e fixada à parede está a planificação do referido mês, as rotinas diárias, o quadro dos medicamentos com as respetivas fotos das crianças.

Na parede ao lado da área do tapete, existe o Quadro de Presenças (fig. 4), onde cada criança marca a sua presença com uma figura geométrica (quadrado, triângulo e círculo), símbolo utilizado para identificar cada criança.

Figura 4 - Quadro de Presenças da Sala Rosa



Há o Quadro de Aniversários para lembrar às crianças os meses e os dias, em que comemoram o seu aniversário. Estes instrumentos pedagógicos possibilitam às crianças, aos poucos e poucos, tomarem consciência de si e dos outros, pois começam a

aperceber-se que não estão sós que partilham um espaço comum a outras crianças e adultos que com elas estão. De acordo com alguns autores que estudaram a influência destes tipo de materiais, os quadros aqui mencionados são instrumentos que lhes permitem perceber o conjunto das interações que partilham individualmente e com todo o grupo, a título de exemplo Oliveira-Formosinho e Andrade dão grande importância à construção deste tipo de materiais pedagógicos ao salientarem que,

Os instrumentos de gestão do quotidiano, tais como o quadro de presenças, (...) são antes de mais, uma manifestação de uma imagem de criança ativa, competente, com direitos, que pode participar na construção, utilização e análise dos meios de regulação social interpessoal e intrapessoal no âmbito do grupo (Oliveira- Formosinho & Andrade, 20011, p. 26).

Para além do material já referido, existe um placard com os trabalhos realizados pelas crianças, e algumas canções em pictograma. Há também uma mesa de trabalho com cadeiras e um armário com material de desgaste e outros como revistas, jornais e cartões diversos, lápis de cera, marcadores, folhas, pincéis, plasticina, entre outros.

A sala está dividida por áreas (fig. 5), o que dá várias hipóteses às crianças de fazerem escolhas para desenvolverem as suas capacidades e criatividade. Hohmann, Banet e Weikart (1995) fazem referências à organização do espaço ao parafrasearem que “o espaço da sala funciona melhor com crianças que fazem as suas próprias opções quando dividido por áreas distintas” (p. 52).

Deve-se destinar aos livros das crianças uma parte da sala que lhes seja acessível em todas as ocasiões e que proporcione intimidade e sossego. Deve apetrechar-se essa parte da sala com todo o género de livros: livros com gravuras, livros de histórias, (...), livros que se relacionem com os interesses específicos de cada uma das crianças, livros de poesia, livros de canções, «álbuns» com fotografias, livros feitos pelas crianças, livros de canções infantis, livros em todas as línguas (...) (p. 215).

É também neste espaço que o adulto aproveita para interagir com a criança lendo-lhe a história que esta escolhe fomentando o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da ampliação da linguagem verbal e comunicação. Neste momento é importante que se dê “à criança oportunidade de escolher o que quer que se lhe leiam e aceitar e dar resposta às perguntas e comentários sobre a história lida” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 215).

A *área dos Jogos* possui um armário aberto, onde são guardados os jogos didáticos que as crianças realizam, no tapete ou na mesa, depois de solicitarem ao adulto qual a sua preferência. Nesta área, são muitos os aspetos a serem desenvolvidos pelas crianças, uma vez que abrange um serie diversificada de materiais que lhes possibilita escolherem e manipularem. Aqui podem trabalhar o raciocínio lógico, a concentração e a identificação na construção de puzzles, seriar por cores e por tamanhos durante as suas construções com as peças de encaixe e, ainda, identificar as cores e fazer a contagem das peças utilizadas sendo assim interiorizados alguns conceitos matemáticos (Hohmann, Benet & Weikarte, 1995).

Na sua maioria, as crianças optavam pela *área da Garagem* (fig.6), estando esta composta por uma pista e uma garagem em madeira, onde podem explorar as diferentes formas de brincarem com os carros. Este espaço, quando utilizado com acessórios representativos de quotidiano, as crianças podem, de alguma forma, interiorizar alguns

conceitos sobre a educação rodoviária. Embora, seja de salientar que nesta sala em que estive não existiam os acessórios referidos.

Figura 6 - Área da Garagem



Esta área era a mais procurada pelas crianças nas suas brincadeiras, havendo um grande número de crianças que se deslocavam com maior frequência para a mesma.

Outra área existente, e, também, muito procurada pelas crianças é a *área do Faz-de-Conta* (fig. 7), onde se encontra uma cama (berço), bonecas, um telefone, uma mesa pequena com três cadeiras, um móvel de cozinha com pia incorporada, tábua de engomar, um armário com diversos utensílios de cozinha que refletem o tipo de vida e experiências familiares do quotidiano.

Figura 7 - Área do Faz-de-Conta.



Esta área contribui, em muito, para o desenvolvimento da criança. Através dela a criança brinca, representa a sua realidade social, expressa as suas emoções, imita aspetos mais marcantes e que lhe são significativos, torna-se “dona do seu mundo”, ao interagir espontaneamente sobre tudo o que lhe desperta a sua motivação e interesse pois, tal como refere Piaget “o conhecimento não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interacções entre a criança e os objectos” (Piaget, citado por Hohmann & Weikart, 2009, p.19).

Implícito nesta *área do Faz-de-Conta* está o conceito do jogo simbólico. Neste espaço, a criança recria a realidade envolvente do seu quotidiano por meio da sua imaginação, interpretando vários papéis, manifestando as suas emoções, usando para tal diferentes formas de linguagem corporal e verbal. Ao educador é-lhe confiado o papel de alargar o jogo simbólico “através de sugestões que ampliam as propostas das crianças, criam novas situações de comunicação, novos «papéis» e sua caracterização” (Ministério da educação, 1997, p. 60).

A área da *Expressão Plástica* faz parte da sala. Nesta, as crianças manipulam vários objetos, desde pinceis a cores, a materiais de desgaste, a materiais reciclados entre outros que no seu conjunto permitem o desenvolvimento das destrezas manuais, como a motricidade fina e grossa e experienciar uma serie de sensações através do recurso a objetos com diferentes texturas e formas, cheiros e grau de calor ou frio.

Nesta área, a criança faz uso das suas pinturas e desenhos para representar “as coisas que viu e fez” (Hohmann, Banet & weikart, 1995, p. 235). “Utilizando tinta ou material de desenho as crianças passam para o papel aquilo que fixaram sobre uma pessoa, um local, um objecto ou uma situação” (Ibidem). É importante que nesta fase e neste espaço a criança seja ajudada pelo adulto, pois este poderá orientá-la no sentido de ajudá-la a utilizar de forma correta os materiais e objetos.

Em muitos casos, e dependendo da idade e da própria criança, quando quer representar uma pessoa ou qualquer coisa utiliza apenas rabiscos sem qualquer clareza suficiente que permita ao adulto identificar o desenho ou pintura. Neste caso, o papel do adulto passa por “dizer à criança «fala-me da tua pintura», o que dá à criança uma oportunidade de apresentar a sua interpretação, evitando, assim, a situação embaraçosa em que o adulto impõe uma interpretação ao trabalho da criança” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 237).

A criança, durante o seu processo desenvolvimento, passa por várias fases que dependendo da sua maturidade o resultado do seu trabalho será mais claro e evidente aos olhos do educador e professor, mesmo que não seja tão hábil nas artes do desenho ou outras. No entanto, a criança deve poder fazer uso de todos os materiais existentes nesta área para que desenvolva, não só as suas habilidades motoras, mas também a sua criatividade, imaginação e gosto pela estética (Ministério da Educação, 1997).

Na Sala Rosa consta a *área das Ciências*, onde se pode encontrar um aquário com peixes, uma tartaruga e um caracol. Neste local, as crianças podem explorar várias situações, nomeadamente dar comida aos bichinhos que lá existem e saber como é a vida e como é constituído cada um deles. Isto poderá ser feito através da caracterização da constituição de cada animal que lá existe, recorrendo a livros que falem sobre os animais ou tocando para ver como é a pele, como respiram, se dentro ou fora de água se em ambos os ambientes, entre outras coisas a que lhes despertem a curiosidade e espírito crítico (Sá, 2002).

Quanto à *área do Tapete*, este é um espaço onde são feitas as maiores interações entre todo o grupo, adultos e crianças. Na área do tapete é onde se faz o acolhimento das crianças, onde se cantam os bons dias, onde se procede à explanação das várias atividades da rotina diária da criança e o planeamento conjunto de todo o trabalho a

desenvolver na sala. O diálogo neste espaço é um ponto essencial do desenvolvimento pedagógico.

Todos têm direito a dar a sua opinião, a expressar sentimentos, a argumentar e a dar sugestões, tendo em vista ao papel a desempenhar durante as atividades, sejam elas de cariz livre, rotineiro ou orientado (Ministério da Educação, 1997).

Na sequência do exposto, podemos afirmar que “Enquanto as crianças conversam (...) estão a dar sentido ao mundo, a reconstruir o mundo em conjunto” (Vasconcelos, 1997, p. 154). Para que o diálogo seja um fator de desenvolvimento da linguagem das crianças é fulcral que se processe nos moldes referidos, uma vez que as crianças ao participarem deste, sem serem meras recetoras de informação, tornam mais significativas as suas aprendizagens e permite-lhes uma maior interiorização do novo vocabulário e desenvolvimento da comunicação. Daqui o papel do educador em proporcionar ambientes linguisticamente estimulantes, por serem “(...) vias complementares que podem ajudar a combater as assimetrias que afectam o desenvolvimento da linguagem nas crianças” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2007, p. 12).

É de referir que todas as áreas estão devidamente identificadas. Porém, as crianças, nesta fase inicial, e para se ambientarem à sala, exploravam em maior número de vezes as áreas da garagem e do faz-de-conta, esta regra foi criada pela educadora cooperante mas também assumida durante a minha intervenção pedagógica para que aos poucos estas fossem consciência da importância dos outros espaços, mas de uma forma gradual.

De salientar que o chão da sala é de cortiça e é antiderrapante, o que proporciona uma segurança às crianças, nomeadamente em situações de queda. Esta sala permite atividades individuais e outra em grupo, dado que os espaços estão bem organizados, motivando as crianças para os vários tipos de atividades. No corredor,

junto à porta da Sala Rosa, estão dispostos cabides individuais, onde são colocados os objetos pessoais das crianças, tais como os casacos, as batas e as mochilas com uma muda de roupa.

3.1.6 - As Rotinas na Organização do Tempo

As rotinas são momentos que possibilitam ao ser humano perceber como será passado cada tempo diferenciado do seu dia. Estas traduzem os momentos que se repetem no dia-a-dia.

A sucessão de cada dia tem um determinado ritmo, pois são afixados horários que são intencionalmente marcados e planeados. Sendo as rotinas organizadoras do tempo das crianças, dos adultos e do trabalho desenvolvido por ambos nos diferentes momentos podemos, então, compreender que

O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de actividades, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo (Ministério da Educação, 1997, p. 40).

A rotina permite o respeito por todos, por serem considerados os ritmos e necessidades de cada uma e de todo o grupo de crianças. Ajuda o adulto no planeamento dos acontecimentos que decorrem ao longo do dia e da semana, já que esta rotina implica, não só o trabalho realizado na sala de actividades, mas todo o que é feito de acordo com a rotina da própria instituição, tendo sempre em primeiro plano as necessidades das crianças, como é evidente. Desta forma, é possível organizar os

espaços e o tempo para a sucessão de ocorrências diárias determinadas numa rotina que, embora estruturada, é flexível mediante novos acontecimentos.

Segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), é fulcral que a estruturação dos diferentes momentos do dia e a semana sejam organizados tendo como base uma “rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os ritmos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo” (p.72). Cada parte do dia de uma rotina diária deverá proporcionar às crianças diferentes tipos de experiências, pois estas são estabilizadoras do quotidiano das mesmas. Através da organização diária dos distintos momentos, o quotidiano passa a ser algo previsível, o que se reveste de grandes efeitos sobre a segurança, confiança e autonomia das crianças.

Os educadores aprendem e respondem ao horário diário de cada criança e, simultaneamente, desenvolvem um horário global que se adapte a todas as crianças do grupo. É nesta correspondência que a elaboração dos horários, das crianças, constitui-se um grande desafio para os educadores. Esta é uma das razões pela qual podemos verificar a importância de alguns momentos rotineiros como seja o diálogo, em grande e pequeno grupo para a planificação das atividades a desenvolver na creche.

Verifica-se que quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenadas, as crianças sentem-se mais seguras e confiantes. Saber o que irá acontecer no momento seguinte, ajuda-as a sintonizarem-se com o ritmo do seu próprio corpo, com o ritmo do dia e adquirir noções temporais. Dando como exemplo “Ao início do dia, se as crianças souberem o que vão fazer quando os pais os deixam, a separação dos pais e a aproximação ao educador e aos colegas torna-se mais fácil ” (Post, 2007, p. 196).

À semelhança das crianças, os educadores precisam de saber o decurso do dia a dia e de ter a capacidade de modificar as sucessões dos acontecimentos para estarem atentos às necessidades que a criança tem, nomeadamente na hora do sono, da alimentação, da higiene, entre outros. Embora, exista uma contradição entre a previsibilidade e a flexibilidade, ”num infantário, ambas andam de mãos dadas na construção de um dia calmo, centrado na criança” (Post, 2007, p.197).

Na Sala Rosa, as rotinas permitem às educadoras organizar o tempo de permanências das crianças na creche estando estas divididas em nove momentos (quadro 4- 1ª parte da Rotina da Sala Rosa). Esta rotina surge no âmbito do já referido e prevê criar nas crianças uma estabilidade centrada na segurança e na confiança, antevendo cada momento do seu dia.

Quadro 4 - Quadro com a 1ª parte da Rotina Diária da Sala Rosa

Rotina da Sala Rosa – 1º Momento			
Rotinas	Horário	Atividades	Objetivos
Acolhimento	08:00 às 09:30	Acolhimento das crianças, recebendo as informações transmitidas pelos pais; Atividades livres ou orientadas explorando as várias áreas da sala; Diálogos individuais ou coletivos	Promover um contacto diário e aberto entre educadora/pais. Estabelecer laços de afinidade e confiança entre os mesmos. Proporcionar momentos de convívio, socialização e diálogo entre educadora/crianças, crianças/crianças
Reforço alimentar da manhã	10h00mn às 11h15mn	Fruta e bolacha	Reforçar o pequeno almoço, tomado em casa.
Atividades orientadas	10h00mn às 11h15mn	Cantar dos Bons dias; Diálogos no tapete; Apresentação de histórias, imagens, desenhos, teatros, sombras chinesas e outros; Desenvolvimento dessas mesmas apresentações com atividades plásticas diversificadas: desenho, pintura, colagem, moldagem, outros.	Promover o desenvolvimento integral das crianças variando os temas, as áreas, a forma de apresentação e das respetivas informações; Proporcionar a aquisições de noções variadas; Desenvolver a motricidade global; Adquirir vocabulário adequado e variado.
Almoço	11h30mn às 12h30mn	1º Prato, 2º prato e fruta	Proporcionar o desenvolvimento autónomo e social.
Higiene	12h30m às 12h45mn	Mudança de fralda e higiene.	Incutir bons hábitos de higiene.

Nesta sala, como pudemos ver no quadro anterior, o primeiro momento é o acolhimento. Todavia, este é feito em comum com as outras salas, sendo realizado na sala laranja. Logo pela manhã, as educadoras recebem as crianças, fazem jogos, cantam, contam uma história com todas as crianças sentadas no tapete. Este é um momento que favorece as interações entre todas as crianças da instituição e adultos, sendo muito importante para o reconhecimento da existência de si e dos outros (Ministério da Educação, 1997). Após este tempo, as crianças regressam à sua sala, onde brincam com os jogos no tapete ou na mesa.

De seguida, fazem a higiene com a ajuda dos adultos e depois vão lanche. Findo o lanche procedem novamente à sua higiene e regressam à sala. Os momentos de higiene devem ser calmos dando espaço à criança para que se sintam bem e saibam que estes cuidados dizem respeito às necessidades fisiológicas do seu corpo (Brazelton & Sparrow, 2007).

Dado por acabado estes primeiros momentos, todo o grupo senta-se no tapete para cantar os “Bons - dias” aos amigos, para falar de algum assunto que alguma criança queira partilhar, prever o tipo de atividades que irão fazer e as suas escolhas sobre as mesmas.

O tempo dedicado às atividades orientadas é previsto de acordo com o que é feito, se realizadas em grande, pequeno grupo ou individualmente. Tudo depende do tipo de atividade e, em muitas situações, do interesse e necessidades das crianças.

Após este momento, o grupo fazia a sua higiene (mudança de fralda), e depois almoçavam. No momento do almoço acontecem algumas birras, porque as crianças nem sempre gostam da comida mesmo que ainda não a tenham provado. Nesta altura, é preciso que o educador motive as crianças e invente estratégias que torne mais calma a hora da refeição, evitando as birras. É primordial que o educador incentive as crianças a

provarem a comida, antes de dizerem se querem ou não. Esta não é uma tarefa fácil, pois todas as crianças são diferentes e os seus hábitos alimentares também divergem muito. O ideal seria poder respeitar o ritmo das crianças e aos poucos ir introduzindo os alimentos de uma forma calma promovendo o gosto por uma alimentação saudável.

Quando terminam o almoço as crianças procedem novamente à sua higiene com a ajuda dos adultos, pois na sua maioria ainda usam fralda e são muito dependentes do adulto neste momento.

Segue-se com o momento do repouso das crianças (fig.8). Durante este momento, são muitas as crianças que gostam que os adultos fiquem ao pé de si até adormecerem. Este proporciona o sono e o descanso necessário para o crescimento e desenvolvimento das crianças, permitindo que estas recarreguem as suas energias físicas e emocionais para a parte do dia que se segue.

Figura 8 - Momento do Descanso.



Depois do descanso, dão início às atividades do turno da tarde. A sucessão de cada dia tem um determinado ritmo. São afixados horários que foram intencionalmente, marcados e planeados (quadro 5 – 2ª parte da Rotina da Sala Rosa).

Quadro 5 - 2ª parte da Rotina Diária da Sala Rosa

Rotina Diária da Sala Rosa – 2ª parte			
Sesta	12h45mn às 15h30mn	Momento de descanso.	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar um momento de descanso tão importante para um desenvolvimento harmonioso e equilibrado das crianças.
Lanche	16h00mn às 16h30m	Lanche: Cereais, Iogurte, Leite e Pão	<ul style="list-style-type: none"> • Progredir na aquisição de hábitos e atitudes relacionadas com a alimentação; • Proporcionar uma alimentação diversificada e saudável.
Atividade orientada/livre	16h30mn às 17h30mn	<p>Diálogos no tapete;</p> <p>Desenvolvimento/continuação de atividades plásticas diversificadas: desenho, pintura, colagem, moldagem, outros.</p> <p>Exploração livre das várias áreas da sala.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o desenvolvimento integral das crianças variando os temas, as áreas, a forma de apresentação e o desenvolvimento das respetivas informações; • Proporcionar a aquisições de noções variadas; • Desenvolver a motricidade global; • Adquirir vocabulário adequado e variado.
Reforço alimentar da tarde	18h00mn	•Bolacha e água.	<ul style="list-style-type: none"> •

Tendo sido apresentada a Rotina diária da Sala Rosa, são, também englobadas na rotina diária das crianças, as atividades de enriquecimento curricular, que funcionam todas as terças-feiras e quartas-feiras da semana.

Quadro 6 - Quadro com as atividades de enriquecimento curricular

Dia da semana	Atividade de enriquecimento curricular
Terça-feira	10:00h às 10:30min - Expressão Musical
Quarta-feira	09h:00 às 09h:30 min – Ginástica

As atividades descritas no quadro acima despertam nas crianças o interesse por participar, pois verifiquei que lhes dava prazer e gosto e estavam atentas no decorrer das mesmas.

Capítulo 4 - Intervenção da Prática Educativa

Quem chamou lúdico ao viver do miúdo foi o adulto. O miúdo, de tão ocupado a viver, nunca se lembraria de tal palavra. (...),o seu viver só pode ser lúdico e o seu brincar é um fenómeno complexo...Se por um lado, é a vivência mais natural da vida de um miúdo, por outro, motiva no adulto atitudes paradoxais e desconcertantes.
(Onofre, 1997, p. 229)

Neste capítulo, encontra-se esboçada a prática desenvolvida em tempo de estágio. O leitor pode perceber, claramente, todo o trabalho desenvolvido com as crianças, confirmar como esta decorreu e o efeito que teve nas crianças e em mim enquanto profissional estagiária.

A ênfase dada ao trabalho em parceria com a comunidade educativa da instituição, colegas estagiárias, pais e comunidade envolvente está bem patente, sendo esta discrição de fácil leitura, pois dispõe de uma linguagem simples, mas cuidada para não induzir a dúvidas.

A avaliação das crianças, de acordo com as suas competências, revela o seu desempenho e o meu também, uma vez que o processo de avaliação abarca vários fatores, destacando-se, de entre os mesmos, os resultados e efeitos da prática nas crianças e no meu crescimento pessoal e profissional.

Como não poderia deixar de ser, a reflexão presente neste capítulo dá a conhecer os diferentes sentimentos de alguma dificuldade e de sucesso no contexto educativo, onde pude explorar o papel de educadora.

Para finalizar, as considerações finais, remetem para a importância de todo este percurso, focando aspetos gerais intrínsecos a toda esta caminhada. As referências

bibliográficas e os anexos e apêndices orientam a pesquisa efetuada e a construção de alguns materiais essenciais à prática.

4.1 - Contextualização da Prática Desenvolvida

A primeira semana foi dedicada à observação participante. De acordo com Correia (2009), “A observação participante é dinâmica e envolvente e o investigador é simultaneamente instrumento na recolha de dados e na sua interpretação” (p. 31). É, por isso, deveras importante a recolha de dados no espaço educativo onde decorre a participação e ação das crianças, uma vez que, “conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades” (Ministério da Educação, 1997, p. 31).

Sendo assim, “observar é selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 97).

Durante a minha intervenção educativa, na creche, desenvolvi com o grupo de crianças alguns temas, como os *frutos do outono*, o *Pão-por-Deus*, a *realização de um espantalho*, para colocar na horta da Instituição, a *Lenda de São Martinho*, as *figuras geométricas* (triângulo, círculo e quadrado) e o tema do *Natal*.

As atividades realizadas com estas crianças foram escolhidas, segundo o projeto curricular de grupo para o mês de outubro e novembro, que por indicação da educadora cooperante seria mais viável e tornaria a sua orientação mais facilitada. Desta feita, e para dar continuidade com o definido, o trabalho desenvolvido sob minha planificação seguiu estas diretrizes.

4.1.1 - Frutos do Outono

Este tema foi o primeiro a ser realizado (nos dias 15 e 16 de outubro) (Apêndice 1), por ter sido iniciado pela educadora cooperante que tinha já feito a introdução ao tema. As crianças já haviam realizado alguns trabalhos, os quais estavam expostos pela sala em placares decorados com o tema identificado - *Desenhos Realizados pelas Crianças, etc.*

Quanto às competências a adquirir pelas crianças com o desenvolvimento deste tema, foram transversais às várias áreas de conteúdo, sendo este um objetivo a ser cumprido pela educadora e agora por mim.

Assim, iniciei a minha prática seguindo o já delineado pela educadora, com uma atividade que pressupôs a exploração de alguns frutos. Para tal, foi realizado um diálogo em grande grupo sobre o conhecimento das crianças em relação aos frutos apresentados. Nesta primeira fase, as crianças revelaram não saber muito sobre eles, e para que adquirissem algumas noções sobre os mesmos, distribui pelas crianças alguns frutos do outono para que estas explorassem as cores, o tamanho, cheiro e a sua textura (figura 9).

Figura 9 - Explorando os frutos do outono.



Tive como pretensão que as crianças manuseassem e experimentassem cada um dos frutos, pois só desta forma podem apropriar-se de várias noções, nomeadamente as diferentes cores, as diferentes formas, as diferentes texturas e ainda os diferentes cheiros e sabores. Refiro que foi feita uma exploração de uma forma profunda, para que todas as crianças interiorizassem o nome de alguns frutos e percebessem o que os distingue.

Visto ser um grupo que gosta muito de histórias, a forma que encontrei para promover a sua motivação foi o recurso às novas tecnologias para o conto de uma história “*A lagarta comilona*”, através de um Power Point, tendo em conta que “As TIC, enquanto recurso educativo, podem representar um suporte fundamental em benefício da apropriação de novos conhecimentos, pois, criam condições favoráveis à construção social das aprendizagens” (Direção Regional da Educação, s.d. p. 26).

O conto das histórias é sem dúvida uma maneira de motivar as crianças para a pesquisa de novos assuntos. “Através da motivação, consegue-se que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidade” (Balancho & Coelho, 2001, p. 17).

A história *A Lagarta Comilona*, para além de ter como objetivo alertar as crianças para os problemas do excesso de comida, aborda os nomes dos frutos que a lagarta ingeriu e a relação entre os números e os objetos correspondentes. Esta foi, no fundo, mais uma forma de trabalhar os frutos com as crianças e motivá-las para o seu conhecimento, dado que

As histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, (...) (Ministério da Educação, 1997, p. 70).

A exploração da história foi feita tendo em conta que as crianças desenvolvessem a linguagem e enriquecessem o vocabulário com novas palavras introduzidas. Acredito que “é no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação” (Ministério da Educação, 1997, p. 67).

Atendendo que o dia Mundial da Alimentação foi a 16 de outubro, fiz em conjunto com as crianças, uma salada de fruta, sendo a sobremesa destas ao almoço (fig. 10).

Figura 10 - Confeção da salada de fruta



Na confeção da salada trabalhamos as cores dos frutos, a forma e a quantidade. De facto, “Cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (Ministério da Educação, 1997, p. 73). A par das noções aqui apresentadas defende-se que este foi, também, um momento propício para falar da importância da ingestão de fruta para manutenção de uma alimentação saudável.

Dando continuidade ao tema, as crianças fizeram a carimbagem de alguns frutos. Esta foi uma atividade que entusiasmou muito as crianças e as manteve motivadas para realizá-la.

Durante a realização da atividade muitas das crianças acharam que o seu trabalho tinha ficado bonito, referindo que gostavam de pintar com as tintas. Este tipo de atividade, quando elaborado com crianças tão pequenas causa-lhes fascínio sobre o resultado do que fazem, uma vez que na sua maioria gostam de brincar com tinta e fazerem as suas próprias produções (fig. 11)

Figura 11 - Carimbagem de alguns frutos



. Na verdade, “Os contactos com a pintura (...), etc. constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvimento estético” (Ministério da Educação, 1997, p. 63).

Como nesta semana, ficou acordado, que teria de fazer com as crianças um espantalho para colocar na horta da Instituição (Apêndice 2), tentei através de diferentes estratégias abordar a necessidade da construção do espantalho. Comecei pelo diálogo com as crianças. e como estas já tinham algum conhecimento sugeri que ouvissem a canção da Xana Toc Toc – *Espantalho Trapalhão*, este momento foi muito divertido,

pois todas as crianças ficaram entusiasmadas com a música. De vez em quando, esta música era ouvida na sala através do leitor de CD, sendo que as crianças dançavam e iam fazendo os gestos ao som da mesma. Por este facto, podemos aferir que "A música pode constituir uma oportunidade para as crianças dançarem. A dança como forma de ritmo produzido pelo corpo liga-se à expressão motora e permite que as crianças expressem a forma como sentem a música" (Ministério da Educação, 1997, p. 64).

Para aprofundarem mais os seus conhecimentos sobre o espantalho, as crianças visualizaram a história no computador "*O espantalho que procura amigos*". Seguidamente, procedi à exploração da história com as crianças, alertando para os amigos do espantalho que neste caso eram os pássaros e as borboletas, o que me possibilitou, em simultâneo, trabalhar as cores através dos envolvidos da história.

Após a exploração da história as crianças realizaram uma atividade plástica que compreendeu colorirem os amigos do espantalho (figura 12).

Figura 12 - Pintura dos amigos do espantalho.



Com a finalidade de concluir este tema, e com a ajuda das crianças, foi elaborado um espantalho, em que estas colaram tampas nos olhos, nariz e boca, entre outros materiais utilizados.

A construção do espantalho (figura 13) despertou o interesse e motivação das crianças que se empenharam na concretização do mesmo. Foi uma atividade que as crianças interagiram e trabalharam ajudando-se mutuamente. Estas atividades quando realizadas em grande grupo, são aproveitadas para verificarmos as interações e a cooperação das crianças para o desenvolvimento do seu trabalho.

Figura 13 - Confeção do Espantalho



4.1.2 - O Pão-por-Deus

Para introduzir o tema do Pão-por-Deus (apêndice 3), foi realizada uma dramatização da história “À descoberta do Pão-por-Deus. Esta atividade foi elaborada e realizada com a comunidade educativa e com as outras colegas estagiárias que estavam na mesma Instituição. O tema incidiu sobre as frutas, sendo que cada estagiária fazia o papel de uma fruta. Verifiquei que foi uma atividade que cativou a atenção das crianças. Realço, aqui, a importância destas atividades realizadas com o envolvimento da comunidade educativa, o que, a meu ver, torna mais significativo todo o processo por detrás do “pano”, dado que houve uma interação entre os vários adultos que tinham um objetivo comum, que era o de proporcionar às crianças momentos agradáveis de aprendizagem.

Terminada a atividade, as crianças dirigiram-se para a sala, onde abordei o Pão-por-Deus através da exploração da dramatização a que assistiram. Este foi o veículo que me permitiu fazer a ponte para o que pretendia trabalhar com as crianças e os conhecimentos que queria que adquirissem.

Depois da exploração e explanação da dramatização e do Pão-por-Deus, as crianças realizaram uma atividade relacionada com a caça ao tesouro. Teve como objetivo motivar as crianças para procurar alguns frutos do Pão-por-Deus e identificá-los. Desta feita, as crianças procederam à caça do tesouro dos frutos do Pão-por-Deus (nozes, figos e castanhas). Estes foram colocados nas diversas áreas da sala, em que as crianças tinham de os encontrar e dizer qual era o fruto que tinham encontrado. Foi um momento de grande euforia para as crianças que o demonstravam quando encontravam o respetivo fruto. Posteriormente, as crianças provaram os frutos. Algumas crianças fizeram caretas à medida que provavam alguns dos frutos, outras não os quiseram provar e ainda algumas quando os comiam queriam mais.

Dando continuidade ao tema, levei para a sala folhas naturais da figueira, da nogueira e do castanheiro, para que as crianças ficassem com uma noção real de onde vinham os frutos. Após a exploração das folhas das várias árvores, as crianças realizaram uma atividade plástica que consistiu na colagem de castanhas e nozes, em moldes, com as formas dos respetivos frutos em cartão (fig. 14)

Figura 14 - Colagem das castanhas e das nozes no cartão



Esta atividade teve como base verificar se as crianças eram capazes de colar os frutos nos sítios certos e identificá-los, reforçando deste modo o seu conhecimento.

Uma vez finda a atividade plástica, procedi ao conto de uma história a “*História do Figo*”. Numa primeira abordagem, fiz a apresentação da história através de um fantoche surpresa (fig. 15) (*Rosa das frutas*), e dramatizei com fantoches de vara, a fim de recapitular com as crianças as frutas estudadas.

Figura 15 - Dramatização da história com o fantoche surpresa.



Esta atividade subentendeu, não só a recapitulação dos frutos trabalhados, mas também levar até às crianças diferentes formas de contar histórias e de as dramatizar num jogo do faz de conta. Uma das competências definidas nas metas de aprendizagem é que no final da Educação Pré-Escolar, a criança deve ser capaz de participar “em práticas de faz-de-conta, espontâneas e estruturadas, e de representação, distinguindo e nomeando diferentes técnicas de representação: teatro de actor e teatro de formas animadas (teatro de sombras; teatro de objectos; teatro de marionetas – luva, dedo, varas, fios...)” (Metas de aprendizagem, 2010).

Assim sendo, nada mais lógico de que desde cedo se promovam atividades que visem o desenvolvimento destas capacidades nas crianças não só através do visionamento, mas também pelo contacto direto, sendo que para tal possibilitei às

crianças a manipulação dos fantoches com os desenhos das frutas: figo, laranja, maçã, romã, pera, banana, castanha e uvas. Devo salientar que as crianças gostaram e revelaram muito interesse durante o manuseamento dos mesmos.

4.1.4 - A Lenda de São Martinho

Como já referi anteriormente, as crianças gostam muito de histórias, e como se aproximava o dia de São Martinho, (apêndice 4) as crianças visualizaram a história da “*Lenda de São Martinho*”, através de uma apresentação em power point. Esta história teve como objetivo a interiorização de valores como o de ajudar o outro.

Estas histórias quando apresentadas em formato digital despertam, ainda mais o interesse e motivação das crianças, que se revelaram interessadas na apresentação da “*Lenda de São Martinho*” em power point.

Uma vez apresentada a história, levei para a sala a capa vermelha do cavaleiro (São Martinho), um cavalo em madeira, a figura do sol e da chuva, com a finalidade de explorar as personagens e os conceitos por detrás da mesma. Comecei por chamar, à vez, cada criança e coloquei a capa em cima de cada uma que de seguida se ia sentando em cima do cavalo. A educadora cooperante, a auxiliar e eu íamos imitando o som do cavalo. Durante este processo foi visível nos rostos das crianças a sua alegria e entusiasmo em imitarem as personagens da história.

Dando continuidade ao tema, pedi às crianças que realizassem uma atividade plástica que pressupôs que colassem papéis na capa de São Martinho (fig. 16). Esta atividade foi realizada com cada criança individualmente, uma vez que cada uma tinha uma imagem em papel da figura de São Martinho, para o efeito. À medida que a atividade se desenrolava, ia perguntando às crianças o que estavam a fazer, para

averiguar se tinham compreendido a que se destinava o seu trabalho e se identificavam a capa do São Martinho.

Figura 16 - Colagem dos papéis na capa do São Martinho.



Considero que é bom haver momentos em que possamos trabalhar individualmente com cada criança, pois isso permite-nos verificar as suas capacidades e a forma como reagem ao trabalho que realizam.

4.1.5 - As Figuras Geométricas

Para iniciar este tema, optei num primeiro momento pelo conto da história “*Vamos brincar com as Figuras Geométricas*” (apêndice 5). Depois, em conjunto, procedemos à exploração da história através das imagens que constavam da mesma. Para que as crianças interiorizassem os conceitos aqui presentes, realizei uma dramatização, com auxílio de fantoches de paus (Círculo, triângulo e retângulo). É de mencionar que algumas crianças já conhecem as figuras visto marcarem a sua presença diária com uma figura geométrica, o que faz com que elas as interiorizem com mais facilidade. No final da dramatização, as crianças manipularam os fantoches, sendo que “através da utilização de fantoches, de vários tipos e formas, que facilitam a expressão e

a comunicação através de “um outro”, servindo também de suporte para a criação de pequenos diálogos, histórias, etc. (Ministério da Educação, 1997, p. 60).

Para finalizar e promover a interiorização dos conceitos abordados com as figuras geométricas, as crianças efetuaram a colagem em papel das respectivas figuras, colando-as nos espaços correspondentes a cada figura geométrica (fig. 17).

Figura 17 - Colagem das figuras geométricas.



Esta foi mais uma atividade plástica que visou a interiorização de alguns conceitos e, ainda, o desenvolvimento da motricidade fina através do deitar a cola e da colagem dos materiais. Durante a realização desta atividade, algumas crianças necessitaram de alguma orientação e ajuda para o fazer.

No decurso deste tema, no que reporta à música este foi muito apreciado com a introdução de uma música sobre as figuras geométricas. Esta música era repetida várias vezes, no comboio quando iam à casa de banho e quando iam para o refeitório, pois as crianças gostaram muito da mesma, dado que pediam constantemente para cantá-la. Em alguns casos, a música foi cantada utilizando diferentes ritmos e entoações. No que se refere ao exposto, as OCEPE ditam que “Cantar é uma atividade habitual na educação

pré-escolar que pode ser enriquecida pela produção de diferentes formas de ritmo” (Ministério da Educação, 1997, p. 64).

Para concluir o tema das *Figuras Geométricas*, as crianças realizaram um jogo. O grupo manteve uma atitude impaciente por realizar esta atividade, visto terem de saltar para dentro dos desenhos das figuras geométricas, que estavam afixadas no chão da sala. Na execução do jogo, distribui pelas crianças uma figura geométrica, sendo que com a minha ajuda elas tinham de ver qual a figura geométrica que estava no chão, e se esta era igual à figura que tinham na sua mão. Gerou-se uma grande confusão porque todas queriam realizar o jogo ao mesmo tempo. Aferi durante este jogo, como as crianças gostam de se empenhar e vivenciar o seu trabalho através do jogo, sendo este promotor do seu desenvolvimento integral.

O jogo surge, aqui, num âmbito especial, pois este é encarado como tendo um papel muito importante no desenvolvimento da criança, quer a nível cognitivo, motor, quer no processo de aprendizagem e do seu domínio social. Piaget (1983) refere-se ao jogo como algo imprescindível no crescimento das crianças, uma vez que através do jogo é possível às mesmas praticar os processos mentais e promover o desenvolvimento da sua linguagem.

4.1.6 - Dia Nacional do Pijama

O dia *Nacional do Pijama* realiza-se a 20 de novembro, este é um dia solidário, todas as crianças, educadoras e auxiliares, desta Instituição vieram vestidas com pijama. Para podermos comemorar este dia, procedeu-se à sensibilização do mesmo durante toda a semana (apêndice 6).

Assim, para tal, comecei por apresentar às crianças uma história recomendada pelo Plano Nacional de Leitura o “*Livro da Família*” alertando para os valores. Devo dizer que foi difícil abordar este tema com crianças tão pequenas. Esta história foi explorada por todos para que entendessem alguns dos conceitos a ela inerentes. A fim de dar continuidade ao tema partilhei uma canção com as crianças, que tinha como título “*Gosto muito da minha família*”. A canção foi cantada utilizando em paralelo gestos que visaram mimá-la e motivar as crianças para a aprenderem e mais facilmente a interiorizarem.

Outra estratégia para falar dos valores que conduziram à comemoração do Dia do Pijama foi, a realização de um jogo sobre os “*Afetos*” mais propriamente: amor, carinho, amizade, partilha, ajuda, respeito. O jogo foi realizado com todas as crianças, sentadas no tapete em forma de círculo. Enquanto lá estavam iam sendo chamadas ao meio da sala para abraçarem os amigos, dar um beijinho ou fazer uma roda.

De seguida, utilizei um cubo em que cada face do mesmo tinha uma imagem alusiva aos afetos. No início, eu é que jogava o cubo, mas reparei que a criança que tinha sido chamada queria jogar, então dei o cubo à criança e esta jogava-o tendo de fazer o que estava representado na figura, com a minha ajuda. Devo salientar que foi um momento divertido, em que as crianças se mostraram muito recetivas querendo ser elas a lançarem o dado para ver o que lhes era atribuído. Apesar do objetivo inicial ser o de interiorizarem valores, devo referir que as interações que ocorreram foram bem mais significativas para cada criança. Uma vez mais, verifica-se que o jogo dá a possibilidade de as crianças interagirem entre si e com os adultos, e aprenderem conceitos de uma forma lúdica e espontânea.

4.1.7 - O Natal

O último tema a ser abordado, foi *O Natal*, visto ser a época do ano que se avizinhava (apêndice 7). Confesso que fiquei um pouco angustiada ao falar neste tema a crianças com apenas dois anos de idade. Novamente, recorri ao conto de histórias para introduzir o tema de uma forma suave e que lhes despertasse o interesse. Deste modo, levei duas histórias, a primeira com imagens, intitulada “*A pequena árvore de Natal*”, e a segunda, uma história recomendada pelo plano Nacional de Leitura “*Há muito tempo em Belém*”

À medida que ia contando e explorando as histórias com as crianças, tive a percepção que estavam a interiorizar cada uma delas, dado que foram contadas em diferentes dias. Para as contar utilizei um vocabulário adequado à sua idade. Outra estratégia foi a de levar os enfeites de natal (bolas, estrelas, laços, gambiarra), para colocar na árvore de Natal. Estes enfeites passaram pela mão de todas as crianças, em que estas iam observando a textura, a cor e a forma. Para dar continuidade ao tema e passando à área da expressão plástica, as crianças decoraram algumas imagens de Natal, em cartão, com papel de lustro.

Este trabalho foi realizado individualmente com cada criança, com a minha ajuda, porque nesta idade as crianças não ainda não têm as destrezas que lhes possibilite fazer sozinhas este tipo de trabalho, que envolve a utilização da motricidade fina. À medida que iam procedendo à elaboração da figura que escolheram para decorar iam dizendo o nome da mesma (fig. 18).

Figura 18 - Decoração das bolas e das estrelas de natal para colocar no pinheiro.



Ainda no seguimento do tema, as crianças aprenderam a canção “*Pinheirinho, pinheirinho*” através de um pictograma que construí para o efeito. Segundo Godinho (2010), “as artes plásticas e a música na Educação de Infância assentam essencialmente em actividades de expressão, fruição, experimentação e descoberta que constituem pilares sobre os quais as aprendizagens futuras e a personalidade se vão edificar” (p. 9).

Para terminar a semana em grande, colamos os enfeites na árvore de Natal (fig.19), cantando a canção do “*Pinheirinho, pinheirinho*” e afixamos a respetiva árvore na parede da sala.

Figura 19 - Árvore de Natal decorada pelas crianças.



4.2 - Avaliação Geral do Grupo

A avaliação praticada com as crianças é sem dúvida uma base para que o educador avalie, tanto as crianças como a sua própria prática, com a finalidade de refazê-la sempre que necessário for.

A modificação que é, por vezes necessária, da prática, pressupõe um processo de reflexão por parte do educador durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico e após este, sendo que “A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento” (Ministério da Educação, 1997, p. 27).

Podemos, então, afirmar, que é através da avaliação que o educador averigua as necessidades e interesses do grupo, assim como as competências adquiridas ou não. O que faz, por este facto, com que o educador elabore uma nova planificação, que vise todos estes fatores.

Durante a minha intervenção educativa procedi à avaliação do grupo. Esta avaliação foi realizada, basicamente, através da observação participante e do registo feito nas planificações, o que me permitiu verificar se as crianças estavam a alcançar as competências estabelecidas, de acordo com o planeamento feito.

Neste sentido, a avaliação foi realizada tendo por base as áreas de conteúdo e os domínios recomendados pelas OCEPE (1997), e as metas de aprendizagem. É de referir que as planificações utilizadas na prática *in loco* foram estruturadas de acordo com a informação deste documento. A avaliação efetuada semanalmente, às atividades e à implicação e envolvimento das crianças, permitiu-me melhorar, não só o meu desempenho como reformular práticas e, sobretudo, mudar estratégias, de forma a

cativar e envolver as crianças, levando-as a desenvolver todas as suas potencialidades. Quanto ao mencionado sobre a avaliação, Portugal e Leavers (2010) definem que durante a mesma devem ser tidos em conta o nível real e potencial do desenvolvimento da criança, assim como a qualidade das interações, dado que estas “vão permitir que o nível potencial se converta em real” (p.11).

Durante as semanas fiz uma avaliação individual de cada criança, e no final da minha intervenção realizei uma avaliação geral do grupo, no entanto constará apenas em apêndice a primeira e última avaliação efetuada ao grupo (apêndice 10). Esta resolução deve-se ao facto de ter mantido as competências ao longo das planificações, por serem as mais trabalhadas na sala durante o tempo de estágio que lá estive.

Assim, no que concerne à *Formação Pessoal e Social*, as crianças ainda se encontravam em processo de aquisição das competências definidas, sendo que no final foram acrescentadas algumas competências que surgiam à medida dos acontecimentos diários. As competências nesta área de formação incidiram sobre o saber estar em democracia com todo o grupo, o saber cooperar na arrumação da sala, o ser autónomo no vestir e despir, o possuir hábitos de higiene e efetua-la, o partilhar materiais e objetos e cooperar na realização de atividades e brincadeiras. Estas competências definidas para este grupo visaram a interiorização das mesmas pelas crianças numa atitude do saber viver em sociedade.

No respeitante, à *Área das Expressões*, nomeadamente na *Expressão Plástica e Motora*, as crianças deveriam ser capazes de explorar espontaneamente diversos materiais e instrumentos através da utilização e manipulação destes, de conhecer as regras de utilização correta e segura dos materiais, sendo que na sua maioria revelaram dificuldade na aquisição destas competências podendo ser adquiridas ao longo do seu desenvolvimento. Já no *Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*, as

crianças deveriam ouvir indicações e compreender o que se pedia e partilhava, gostar de partilhar oralmente vivências do seu quotidiano e expressar-se utilizando novas palavras aprendidas através das histórias e diálogos efetuados, em grupo ou individualmente.

Para o *Domínio da Matemática* definiram-se competências relacionadas com o conhecimento das formas, tamanhos, cores e a relação entre o número e a quantidade de objetos correspondentes ao mesmo. Quanto a estas competências, as exigências estiveram assentes no respeito pela idade em que as crianças se encontravam, estando, na sua maioria, ainda, em processo de aquisição das mesmas.

No *Conhecimento do Mundo*, pretendeu-se que as crianças conhecessem o espaço da sala e a sua divisão por áreas relacionando-as com o seu quotidiano. Relativamente ao restante espaço da instituição, foi minha pretensão que todo o grupo soubesse identificar os diferentes espaços e a que se destinava cada um deles. Porém, estas competências ainda encontravam-se em aquisição no final do estágio.

Em suma, considero que no geral, a avaliação feita ao grupo determina que em relação às competências definidas, as crianças ainda se encontram numa fase de apropriação das mesmas e que se devem manter até à sua total aquisição.

4.3 - Intervenção Realizada com a Comunidade Educativa

Dado que todos nós comunicamos socialmente, adultos e crianças devem perceber a importância da vida em comunidade nas suas vidas. Estas vivências e experiências que envolvem, em simultâneo, as crianças e toda a comunidade educativa tornam mais significativas as suas aprendizagens. Neste sentido, dos viveres das crianças devem, também, fazer parte a comunidade envolvente, em geral, seja no levar as crianças aos diferentes espaços do meio envolvente, seja levando elementos da

comunidade externa até ao seu espaço educativo. Aqui, o envolvimento da família e da comunidade educativa tem um grande impacto no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Todavia, para que este envolvimento seja mais forte, é imprescindível que a instituição se abra aos pais, possibilitando que estes possam participar de uma maneira mais intensa nas atividades da instituição. É, por isto, importante reconhecermos que “A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” Ministério da Educação, 1997, p. 43).

No entanto, para que este processo seja exequível, incumbe aos educadores de infância o papel de fomentar esta aproximação através da criação de um ambiente seguro, amigável, de respeito e de partilha para que os pais se sintam bem e deem o seu contributo para o sucesso de um ambiente de qualidade para as suas crianças.

Para fomentar as diferentes interações, a equipa pedagógica deve, no início do ano letivo, planear uma visita à instituição com os pais, para que estes venham a conhecer melhor o lugar onde vão deixar os seus filhos. A relação com as famílias baseia-se, fundamentalmente, no contacto diário, nas horas de chegada e partida das crianças, no período de atendimento semanal. Todas as entregas de recados, mensagens e informações pertinentes, servem como veículo de comunicação entre a escola e a família.

É de salientar que estão afixados na sala, num placard bem perceptível, os planos mensais, o Plano Anual de Atividades, o PCG, o registo interno da Instituição, assim como as informações pontuais. Como há pais que não têm muita disponibilidade para ir à Instituição, é tarefa do educador dar um panfleto informativo com os temas que estão a ser tratados na sala, para que estes possam acompanhar as atividades.

Sempre que possível são realizadas reuniões de pais, a fim de serem considerados assuntos do interesse de toda a comunidade escolar. Os pais, para além dos encontros e reuniões programadas são, também, convidados a colaborar em algumas atividades organizadas, a participarem em festas e eventos junto com os seus educandos e restante comunidade.

Durante a minha intervenção, tive o cuidado de afixar alguns trabalhos na parede da sala, realizados pelas crianças para que os pais e a comunidade soubessem os temas que estavam a ser desenvolvidos. Em parceria com as colegas de estágio foi, ainda realizada uma ação de sensibilização direcionada aos pais e comunidade escolar. Esta ação de sensibilização, para além do seu contributo informal em diferentes matérias visou, sobretudo, a interação com a comunidade interna e externa à escola.

De acordo com o supramencionado, Vigotsky refere que “o ambiente e os indivíduos interagem constantemente e encontram-se vinculados por uma relação dialética que os torna interdependentes, admitindo que os processos psicológicos mais elevados têm origem na cultura e na actividade social” (Vigotsky citado por Fontes & Freixo, 2004, p.16). A este respeito, temos o modelo Régio Emília que defende uma parceria entre toda a comunidade interna e externa à escola. A sua ideologia assenta na interdependência entre todos os responsáveis que contribuem para o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Acreditam no trabalho em projeto centrado nos interesses e questionamentos das crianças, sendo que para satisfazer a sua curiosidade, o envolvimento da comunidade é imprescindível (Edwards, Gandson & Forman, 1999).

4.3.1 - Dramatização “À descoberta do Pão-por-Deus”

Para celebrar a festa do Pão-por-Deus, como é hábito na Instituição, nós alunas estagiárias fizemos, na terceira semana do nosso estágio uma dramatização da história “À descoberta do Pão-por-Deus” para toda a comunidade escolar (apêndice 8), Esta celebração faz parte do plano anual de atividades do infantário. Todas as crianças das diversas salas estiveram presentes, assim como a diretora, as educadoras e as respetivas auxiliares.

Foi sem dúvida um grande momento, pois envolveu toda a comunidade educativa e resultou numa atividade agradável, quer para as crianças, quer para os adultos que elogiaram a nossa prestação.

Esta atividade desenvolvida, de forma conjunta (fig. 20), fez-me ver a importância do trabalho em parceria e como o seu resultado torna-se mais significativo para todo o grupo da instituição.

Figura 20 - Dramatização realizada pelas estagiárias.



É de considerar a importância da dramatização como um meio para exteriorizar o mundo que se quer representar. Através da dramatização, também a criança estabelece relações com outras crianças e com adultos através da comunicação e da expressão e

deverá aprender a expressar-se através dos vários tipos de linguagem. Nesta ordem de ideias, considero pertinente o exemplo dado por nós adultos, às crianças no respeito ao processo da dramatização.

Torna-se por isto fulcral, que pais e educadores utilizem meios educativos que fomentem a comunicação e que, em grande parte, passam pela iniciativa ao recorrerem à dramatização como forma de se exprimirem.

Quanto à atividade em si, foi agradável ver as crianças, na maioria atentas e entusiasmadas a tudo o que se passava.

Cada estagiária estava vestida com um fruto alusivo ao tema: castanha, laranja, banana, figo, noz e romã o que levou a tornar mais realista a intencionalidade que existia em relação a realização da dramatização.

No final da peça, todos cantaram a canção intitulada “*Vem aí o Pão por Deus*”, tendo sido esta acompanhada de vários instrumentos musicais. No final, tivemos um diálogo com as crianças, a fim de perceber se tinham apreendido alguma coisa do que tinham assistido. Foi notória a participação das crianças mais crescidas (4-5anos), ao responderem às nossas questões.

4.3.2 - Dramatização “A lenda de São Martinho”

Outra atividade realizada em comunidade foi a dramatização da história “*A lenda de São Martinho*” (apêndice 9) (fig. 21), tendo como objetivo retratar o dia de São Martinho.

Tratou-se de uma atividade que correu bem, visto as crianças já estarem familiarizadas com o tema e terem demonstrado estarem atentas revelando interesse pelo que ouviam e viam.

Figura 21 - Dramatização realizada pelas estagiárias "Lenda de São Martinho".



Após a dramatização, foi realizado o magusto para toda a comunidade educativa e pais das crianças.

4.3.3 - Ação de formação que envolveu famílias e a comunidade educativa

Para dar um maior contributo no envolvimento de toda a comunidade educativa da instituição e dos pais, as alunas estagiárias em prática pedagógica no Infantário Rainha Isabel, providenciaram uma ação de sensibilização, tendo sido convidados os pais/Encarregados de Educação e a restante comunidade a assistirem. A sensibilização foi dirigida pela psicóloga Dra. Cheila Martins e a nutricionista Dra. Gonçalina Góis. A mesma decorreu no dia 03 de dezembro de 2013, às 18 horas, na capela da instituição. Tendo como temáticas: *O comportamento: regras e limites Nutrição alimentar: exageros natalícios* (apêndice 10) (fig. 22).

A ação de sensibilização, a meu ver, foi muito proveitosa, dado que possibilitou um maior esclarecimento sobre alguns assuntos explanados, durante a mesma. Ao serem

abordados temas com este carácter por profissionais habilitados, permite aos participantes encararem melhor as situações diárias.

Figura 22 Ação de Sensibilização "O comportamento: Regras e limites nutrição alimentar: Exageros natalícios.



Devo dizer que a adesão não foi tão forte como esperávamos, no entanto os participantes que estiveram presentes mostraram-se interessados nos assuntos. Importa referir que existe um grande número de profissionais e pais que não estão tocados para participar neste tipo de sensibilizações, seja por falta de tempo, seja por outros motivos intrínsecos à sua própria forma de pensar e de estar na vida.

A nossa tarefa, aqui, foi a de chamar a atenção da comunidade educativa e pais, em especial, para os cuidados a ter com os seus educandos. Sinto que mesmo tendo sido fraca a adesão a esta proposta elaborada pelas estagiárias, a verdade é que esta, como já referido anteriormente, correu bem, uma vez que os participantes, na mesma, quiseram saber mais de alguns aspetos, questionando as duas preletoras que presidiram à sensibilização. Verifiquei que as suas questões foram pertinentes e conduziram a um debate entre respostas e questões.

Gostaria que tivesse havido maior aderência, mas nestes casos, nem sempre as coisas ocorrem como prevemos. São muitas as questões que colocamos quando

pretendemos envolver toda a comunidade, uma vez que achámos ser de primeira instância estas aproximações e que, em muitos casos, passam por estas abordagens.

Para nós, enquanto estagiárias e ainda distantes da realidade profissional, custa-nos perceber este afastamento, quando podem ter acesso a informações de interesse do fórum de todos, isto porque diz respeito ao bom desenvolvimento das crianças e à criação de hábitos saudáveis.

Destaco que, embora se apresentem algumas desculpas em relação à participação de pais e comunidade educativa, refleti, bem sobre estas dinamizações que nem sempre apelam ao interesse e sensibilidade de todos.

De qualquer forma, defendo que embora surjam estas controvérsias, ao plantarmos uma sementinha, hoje, amanhã e assim por diante, poderemos estar a contribuir para uma maior abertura das mentalidades e da necessidade em fazer parte destas apostas.

Reflexão da Intervenção Educativa

Tão importante quanto o que se ensina e se aprende é como se ensina e como se aprende (César Coll, 1999, p. 30).

Durante minha intervenção educativa, no Infantário Rainha Santa Isabel, pude conhecer o comportamento das crianças, verificar os seus interesses, as suas necessidades e competências, aprendendo desta forma a saber lidar com elas. Foi, de facto um verdadeiro e enorme desafio trabalhar com crianças tão pequenas que me pareciam tão frágeis e, ao mesmo tempo, capazes de tudo aprenderem. Nestas idades, e de acordo com Piaget, outros psicólogos e pedagogos, as crianças têm uma maior plasticidade para aprenderem rapidamente tudo o que lhes é significativo.

Assim, com esta experiência pude efetuar uma aprendizagem baseada no concreto e no real ao interagir com aqueles seres tão pequenos e meigos.

De toda a prática desenvolvida, posso afirmar que a maior dificuldade que senti ao longo do meu estágio foi a gestão do tempo nas atividades realizadas com o grande grupo. Esta situação e outras, fizeram-me refletir sobre o papel de uma educadora, de como esta deve prestar atenção a todas as crianças respeitando as rotinas e, em simultâneo, a individualidade de cada uma delas.

No período de observação, averigui a forma como a educadora cooperante desenvolvia as atividades com as crianças, o que, a meu entender, decorria positivamente. Por esta altura senti um misto de curiosidade e receio, por não saber se conseguiria agir em conformidade com as necessidades e interesses das crianças e do contexto educativo. Aferi que a educadora cooperante teve sempre o cuidado em manter as crianças motivadas para as atividades, relacionando os temas abordados com situações do quotidiano. Esta atitude por parte da educadora cooperante fez com que a

participação e motivação do grupo fossem crescentes, dado que gostavam de relatar as suas experiências pessoais de acordo com o tema que era abordado. Esta mesma lógica e prática foi seguida por mim, pois percebi que este era o caminho que deveria seguir, visto verificar que este revelava-se positivo no bem-estar e motivação das crianças.

Acredito que as crianças são dotadas de grandes capacidades observadoras e que facilmente aprendem a criticar o mundo que as rodeia, porém para que todo este processo se concretize é crucial que estas se sintam motivadas para aprender. Para que tal ocorresse, foi necessário adotar algumas estratégias e atividades que motivassem as crianças para a sua aprendizagem, para que revelassem vontade de conhecer e demonstrassem interesse e motivação para tudo o que se fazia na sala.

O facto de ter procedido à recolha constante de informações para poder planificar as atividades, de acordo com as características e necessidades individuais de cada criança e de todo o grupo, foi crucial, na medida em que me permitiu organizar o ambiente educativo e o trabalho a desenvolver, tentando não fugir ao que a educadora cooperante já havia definido.

Respeitar os diversos ritmos de aprendizagem destas crianças revelou-se mais proveitoso, pois todas puderam participar ativamente sem serem pressionadas para tal. Esta coerência deu-se porque, como já referi anteriormente, fiz um levantamento dos interesses e necessidades das crianças e pela relação de confiança e segurança que foi estabelecendo com o grupo.

Um aspeto que aferi e que nem sempre é fácil de gerir é a gestão do tempo na sala, isto porque em alguns casos parecia que o tempo não dava para tudo. Senti que as semanas de prática pedagógica foram poucas e que o tempo passou fugazmente. Entre o atropelo e trespasse de rotinas diárias, o tempo que era dedicado ao desenvolvimento das atividades pedagógicas era quase diminuto. Refiro-me em particular às atividades

realizadas em pequeno grupo e que envolviam a expressão plástica, na sua maioria estas nunca eram realizadas de uma vez, ficando por concretizar em vários dias. Esta dificuldade na gestão do tempo deveu-se, na minha opinião, à pouca experiência que ainda possuo, acreditando que no futuro e, em exercício profissional, seja ultrapassada. Posso, ainda, considerar a idade das crianças que, nesta faixa etária, precisam muito do apoio da educadora para a promoção da sua autonomia.

No decurso da minha prática senti, também, algumas dificuldades no processo de avaliação por ter achado difícil definir critérios de avaliação para crianças com esta idade. Neste campo, é tarefa do educador estar atento a todas as crianças, o que, por vezes, se torna custoso. Assim, o registo diário de todo o observado foi imprescindível para proceder à avaliação. Na minha opinião é difícil analisar no grupo as competências estabelecidas para as atividades que foram cumpridas, o que torna a avaliação muito subjetiva porque, em determinados momentos, as crianças até podem conseguir fazer tais ações, todavia em outros poderão não o conseguir fazer.

No que concerne às relações de afetividade e respeito, entre as crianças e eu, entre todos os adultos da sala e de toda a comunidade educativa, estas desenrolaram-se de uma forma natural, espontânea e sem qualquer transtorno. Devo salientar que de todos os fatores que contribuíram para a relação que estabeleci com o grupo, os laços afetivos foram predominantes, sendo que finalizadas as atividades já me sentia como um elemento de confiança nas suas vidas. Neste sentido, vejo o quanto é essencial que o educador compreenda a dimensão educativa do seu trabalho, planeando, registando e refletindo sobre as práticas que exerce e nas relações de confiança e afetividade em que baseia a sua ação.

Ao fim de cada dia da componente prática, tive sempre o cuidado de refletir com a educadora cooperante, a fim de colocar algumas questões pertinentes e de receber o

seu *feedback*. Esta troca de experiências e de sugestões facultou-me uma aprendizagem muito enriquecedora. À medida que eram tecidos alguns elogios e feitas algumas advertências para algumas situações, fez com que procurasse a perfeição o trabalho a desenvolver com as crianças

Posso afirmar que o estágio foi uma experiência bastante rica e agradável, dado que este confronto com a realidade conduziu-me a uma melhor compreensão do trabalho a desenvolver com crianças tão pequenas. Devo confessar que já me sentia uma verdadeira Educadora de Infância.

Tive oportunidade de aplicar os conhecimentos que tinha vindo a adquirir ao longo deste curso. No entanto, esta não foi uma tarefa fácil. Na verdade, implicou muito trabalho, dedicação e espírito de sacrifício, mas valeu a pena, uma vez que o trabalho realizado durante o estágio ocorreu com sucesso. Esta é a parte do processo de aprendizagem que mais nos prepara, para encarar as particularidades e os desafios desta profissão. Desta feita, importa destacar que este contato com a realidade, trouxe ao de cima uma maior compreensão do que temos vindo a aprender durante o percurso académico, sendo as aprendizagens que obtive, através desta experiência, muito mais enriquecedoras e profícuas.

A prática reflexiva durante toda a intervenção pedagógica levou à melhoria de estratégias, porque é ao refletir sobre a ação que se encontram os erros cometidos e se reformula o pensamento e a própria ação. Refletir sobre a reflexão na ação constitui uma reconstrução mental, ou seja, uma retrospectiva da ação para a analisarmos e colocarmos em prática as novas ideias que dela surgem (Alarcão 1996).

Quanto ao currículo em Educação de Infância tenho a referir que não se pretende que tenha as mesmas características que os níveis subsequentes, com normas rígidas, mas que atenda “às necessidades e identidades das crianças em presença no jardim-de-

infância, focalizando-se no seu bem-estar e implicação em actividades que envolvem diversas áreas desenvolvimentais” (Portugal, s.d. p. 4). Enfatizando a importância de educador trabalhar para desenvolver competências, Portugal refere que “Trabalhar em função do desenvolvimento de competências significa que o crucial não é a aprendizagem *de per se* (muitas vezes atomizada ou descontextualizada) mas o modo como o aprendido é mobilizado (o que se pode “*fazer*” com o que se aprende) nas situações significativas com que a criança se defronta, aplicando e amplificando os seus esquemas mentais” (s.d. p.7).

Dou por concluída esta minha reflexão, mencionando que todos os intervenientes deste estágio, em especial, as crianças possibilitaram-me um crescimento, quer a nível pessoal, social, quer a nível profissional. Sem esta parceria nada disto teria sido possível.

Considerações Finais

O estágio na Valência Creche em ligação com a realização do relatório facultou a obtenção de variadas competências, tanto do ponto de vista prático, como teórico. Estes são dois meios indissociáveis para a obtenção do grau académico, e, como tal, existiu uma interdependência entre o saber e o saber fazer.

Com base na experimentação prática estiveram os saberes teóricos alcançados ao longo da Licenciatura e do Mestrado, tendo-me sido possível comprovar a sua relevância entre a teoria e a prática, ainda que para muitos a prática seja o culminar da teoria, defendendo que ambos caminham a par e passo, principalmente numa sociedade em constante mudança.

A procura bibliográfica efetuada para a composição deste relatório causou uma persistente reflexão sobre o meu estágio, permitindo que ponderasse sobre as atividades que realizei com as crianças. Percebi o quanto é primordial que quando o educador planifica e efetua algumas atividades com as crianças, detenha o conhecimento da importância destas para o desenvolvimento das mesmas. Para o efeito, a adoção de uma atitude reflexiva e observadora revelou-se benéfica para o desenvolvimento e aprendizagem significativa das crianças e, em simultâneo, na minha própria aprendizagem, dado que me encaro como uma permanente aprendiz. Centrando a nossa ação tendo como pano de fundo a reflexão, torna-nos mais capazes de reformular, de readaptar e de inovar no plano educativo e em todos os contextos que possamos estar. Nesta linha de pensamento, Coutinho (2009) diz-nos que a reflexão “implica planear, actuar, observar e reflectir mais cuidadosamente sobre aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhores práticas e um melhor conhecimento dos *práticos* acerca das suas práticas” (Coutinho, 2009, p. 363).

No que se refere à planificação das atividades, apercebi-me de que “planificar é dar à criança poder para se escutar e comunicar a escuta, para fazer planificações como forma refletida de iniciar a acção” (Formosinho, 2011, p.77), sendo o papel do educador “criar espaço para que a criança se escute a si própria e comunique essa escuta” (idem, ibidem).

Já no respeitante à avaliação encaro esta como a fase mais difícil no trabalho do educador, embora seja uma das mais importantes, é através dela que este vai refletir sobre prática, fazendo uma observação e registos contínuos pois, “ as competências das crianças mais pequenas são dependentes da situação ou contexto não se coadunando com os constrangimentos impostos por um teste ou uma *checklist* estandardizada” (Portugal, s.d. p.5).

Quanto ao meu desempenho considero que foi uma experiência muito enriquecedora, que me veio oferecer, não somente mais conhecimento mas, sobretudo, uma reflexão sobre o processo educativo das crianças e o meu, enquanto estudante deste curso. Permitiu-me aplicar conhecimentos adquiridos, avaliar e reformular práticas e, acima de tudo, estar em contacto com a realidade do dia-a-dia da profissão, o que considero ser essencial na nossa formação de base, realçando que “O período de estágio pedagógico é fundamental (...) é a fase inicial de prática profissional” (Jesus, 2002, p. 34).

Pude, através deste percurso, compreender a importância que deve ser atribuída a uma educação de qualidade para as crianças, e a construção de um ambiente educativo que corresponda a necessidades e interesses de todos os envolventes.

O trabalho em parceria com as crianças, famílias, comunidade educativa e comunidade envolvente deve assentar numa base sólida, em que a preocupação maior

seja o desenvolvimento integral das crianças, ao dar importância ao seu envolvimento em todo este conjunto de processos.

O saber que não estamos sós, que existe uma interdependência entre todos, facilita as interações e experiências que podem contribuir para a tomada de consciência que todos são importantes para a educação de todas as crianças.

É necessário que os profissionais de educação, e, neste caso, mais específico, os educadores percebam que a partilha de saberes com outros profissionais, com as famílias, com toda a comunidade interna e externa à escola e com as crianças tornam o processo de socialização, de desenvolvimento e do crescimento de todos, mais viável.

Por todo o mencionado, depreendo que os momentos de estágio foram de aprendizagem gratificantes, onde tive oportunidade de refletir sobre as decisões que tomei e as ações que desenvolvi e sobre o que poderá ser modificado no futuro, pois “ser profissional reflexivo é (...) fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da acção; é interrogar para ressignificar o já feito em nome do projecto e da reflexão que constantemente o reinstitui” (Mesquita, 2007, p.7). Ou seja, é saber, saber ser, saber estar e saber fazer, numa perspectiva de baixo para cima, de cima para baixo e circundante. Nestas dimensões são todos tidos em conta crianças, adultos, comunidade educativa e comunidade envolvente, ninguém é colocado de parte relativamente à sua opinião sobre o que se faz, na forma como se faz e porque se faz.

Referências

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em Escola Reflexiva*. 7.º Edição. São Paulo: Cortez Editora.
- Balancho, M. & Coelho, F. (2001). *Motivar os alunos – criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Bettelheim, B. (1984). *Uma Vida para seu filho*. São Paulo: Artmed.
- Brazelton, T. B. & Sparrow, D. J. (2007). *A Criança e a Higiene*. 7ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.
- Caldeira, S. N. & Rego, I. E. (2004). A construção da identidade profissional. In Adão, Á. & Martins, É. (Org.). *Os Professores: Identidades (Re) construídas* (pp. 303-312). 1ª Edição. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Coutinho, C. P., et al (2009). *Investigação-Ação: “Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas”*. Psicologia, Educação e Cultura, XIII.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a auto - aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cool, C. (1999). *O construtivismo na sala de aula*. (Trad.) Cláudia Schilling. São Paulo: Ática.
- Cordeiro, M. (2010). *O livro da criança – Dos 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

- Correia, M. C. B. (2009). Observação Participante enquanto Técnica de Observação. *In Revista. Pensar Enfermagem*. Vol. 13 N.º 2, 2º Semestre. Retirado de:
http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade da Educação de Infância - Perspectivas Pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Direcção Regional de Educação. *DOM (Documento de Orientações Metodológicas)*.
(s.d.). Retirado de:
<http://www.madeiraedu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=fQ1KwIIMFLU%3D&tabid=1267&mid=1083>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de Classes*. Porto: Porto Editora
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens de criança*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa – uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Godinho, J. C. & Brito, M. J. (2010). *As artes no jardim de Infância*. Ministério da Educação: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1995). *A criança em Acção*. 4.ª Edição Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. 5ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ignácio, R. (1995). *Criança querida - O dia-a-dia das creches e jardim-de-infância*. Brasil: Antroposófica.
- Jesus, S. (2002). *Perspectivas para o bem – estar docente - Uma lição de síntese*. Porto: Edições ASA.

- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar. Ambiente Familiar e Descoberta da Linguagem Escrita*. Porto: Porto Editora.
- Marques., M. O., Santos, V., et al. (s.d.). *O Educador como Prático Reflexivo*. Retirado de:
http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/10000/122/2/Cad_6Educador.pdf
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância. Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Mendonça, A. (s.d.). Evolução da Política Educativa em Portugal. In Abreu, I & Roldão, M. C. A. *Evolução da Escolaridade. Obrigatória em Portugal nos Últimos Vinte Anos*. Retirado de:
<http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/investigacao/evolucaodapoliticaeducativaemPortugal.pdf>
- Metas de Aprendizagem para a Educação pré-escolar*. (2010). Retirado de:
<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>
- Mialaret, G. (1976). *A educação pré-escolar no mundo*. Lisboa: Moraes Editores.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um desafio para os professores*. Bacarena: Editorial Presença.
- Nóvoa, A. (1989). *Os Professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão?* Lisboa: ISEF – Serviço de Edições.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). *Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. In Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora. Formosinho, Júlia (2011).
- Onofre, P. S. (1997). As actividades expressivas e criativas... ..são experiências científicas. In Martins, A. M. *X colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 229-237). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Piaget, J. (1983). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piccinini, C. A. & Rapoport, A. (2001). *O Ingresso e Adaptação de Bebés e Crianças Pequenas à Creche*. Alguns Aspectos Críticos.
Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n1/5209.pdf>.
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche Perspetivas de formação Teóricas e Práticas. In Vasconcelos, T. & Formosinho, J. (Org.). *Infância e Educação Investigação e Práticas*. Lisboa: GEDEI (com apoio da Porto Editora).
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In Alarcão, I. (Org.). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Relatório do conselho nacional de educação*. (pp. 7-27). Retirado de:
<http://www.cnedu.pt/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>
- Portugal, G. (s.d.). *Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar*. Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação Pré-escolar Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, M. & Malheiro, S. (2004). Marionetas em Liberdade: a identidade pe(r)dida com as novas exigências curriculares. In Adão, Á & Martins, É. (Org.). *Os Professores: Identidades (Re) construídas* (pp. 151-173). 1ª Edição. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sá, J. (2002). *Renovar as Práticas no 1.º Ciclo pela via das ciências da Natureza*. Porto: Porto Editora.

- Sarmento, M. J. (1994). *A Vez e a Voz dos Professores*. Porto: Porto Editora.~
- Sim-Sim, I., Silva, c. A., & Nunes C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. 2ª Edição. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tremura. (2013). *Projeto Educativo: Vamos colorir o mundo*. Infantário Rainha Santa Isabel: Documento não publicado.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da Mesa Grande. A Prática Educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vygotsky, L. S. (1996). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zabalza, A. M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, A. M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. 2ª Edição. Rio Tinto: Asa/Clube do Professor.
- Zabalza, A. M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola Trad.* Matos Vilar. 7ª Edição. Rio Tinto: Edições Asa.

Legislação Consultada

- Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M, de 2 de maio - Aprova o estatuto das creches e dos estabelecimentos de educação pré-escolar da Região Autónoma da Madeira.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto (Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário).
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Retirado de: [file:///C:/Users/Regina/Downloads/L_46_86%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Regina/Downloads/L_46_86%20(1).pdf).

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar). Retirado de:

<http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>.

Anexos e Apêndices do CD

Anexo 1 – A lagartinha comilona

Anexo 2 – O Espantalho

Anexo 3 – A Lenda de S. Martinho

Anexo 4 – Livro da Família

Anexo 5 – Nutrição Alimentar: exageros natalícios

Apêndice 1 - Planificação de 15 e 16 outubro de 2013

Apêndice 2 - Planificação de 21,22 e 23 outubro de 2013

Apêndice 3 - Planificação de 28, 29 e 30 outubro de 2013

Apêndice 4 - Planificação de 04, 05 e 06 novembro de 2013

Apêndice 5 - Planificação de 11,12 e 13 novembro de 2013

Apêndice 6 - Planificação de 18,19 e 20 de novembro de 2013

Apêndice 7 - Planificação de 25, 26, 27 e 28 de novembro de 2013

Apêndice 8 – “À descoberta do Pão-por-Deus”

Apêndice 9 – “ A Lenda de São Martinho”

Apêndice 10- Grelhas de Avaliação