



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Centro de Competência de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Carla Patrícia Fernandes Romão

Aluna nº 2039508

**Relatório de Estágio com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Orientador Científico: Doutora Ana Maria França Freitas Kot Kotecki

Funchal, maio de 2014

*Dedico à memória do meu pai, certa que,
como ele referia, tive sete juízos.*

Agradecimentos

A realização e concretização de todo o meu percurso académico, só foi possível com a colaboração de diversas pessoas e entidades, que com o seu carinho, apoio e amizade, tornaram possível a concretização deste trabalho. Assim quero, desta forma, endereçar o meu mais sentido agradecimento e reconhecimento às seguintes pessoas e entidades:

À Universidade da Madeira (UMa) enquanto espaço de partilha de conhecimento, através da ação de todos os docentes do Centro de Competências de Ciências Sociais, que permitiram a minha evolução e aprendizagem enquanto futura Educadora e Professora.

À minha orientadora de estágio e de relatório, Professora Doutora Ana França, pelas opiniões e orientações durante todo o percurso de estágio, assim como por toda a partilha de conhecimentos, de sugestões e opiniões que permitiram melhorar sempre todo o meu trabalho.

À educadora cooperante, Mestre Catarina Viveiros, por toda a dedicação e apoio, transmitido ao longo de todas as semanas de intervenção, assim como às palavras amigas, calorosas e motivadoras que sempre me transmitiu,

Agradeço às auxiliares da sala amarela, à auxiliar Lília e à auxiliar Vitália, pelo trabalho em equipa conseguido durante este curto espaço de tempo.

Às crianças da sala Amarela, que me motivaram e proporcionaram muitos momentos de aprendizagem imprescindíveis para a concretização da minha Prática Pedagógica, agradeço ainda aos pais destas crianças, pela forma como aceitaram que fizesse parte da educação dos seus filhos, mesmo que por pouco tempo, agradeço ainda a permissão para os registos fotográficos realizados ao longo da minha intervenção.

À diretora do Infantário Rainha Santa Isabel, educadora Fátima Tremura assim como a toda a equipa pedagógica desta instituição, pela forma como me acolheram no seu meio e que permitiram fazer parte desta equipa.

Às colegas e amigas de curso, com quem trabalhei e confraternizei de forma mais próxima, nomeadamente à Sofia Sousa, Cátia Rosário, Nicole Silva e Marlene Andrade, pela amizade, estímulo, amparo e compreensão evidenciadas ao longo de todo este percurso, e sem as quais a realização deste sonho não seria possível..

À minha mãe, por acreditar e ter esperança em mim, estando sempre pronta a ajudar quando mais necessitei, sempre com uma palavra amiga, dando-me ânimo para continuar. Ao meu pai, que onde quer que esteja deverá estar orgulhoso por ver a filha concretizar um

sonho e que tantas vezes me incentivou a tirar um curso superior. À minha irmã, cunhado e sobrinhos pelo apoio e carinho transmitidos ao longo de todos estes anos. Aos meus sogros por toda a dedicação, apoio e carinho demonstrados. À minha prima Paula Mendes e marido, pela demonstração de ajuda e disponibilidade sempre que necessária. Enfim, a toda a minha família que não referi individualmente.

E por fim, não menos importante, agradeço de forma especial ao meu marido por tudo, pelos momentos bons, menos bons, assim como por todo o companheirismo e apoio por ele demonstrado. Agradeço ainda, à minha filhota **Margarida**, que mesmo sem compreender o que a mãe estava a fazer, foi motivo de entusiasmo e incentivo para terminar esta etapa tão importante na minha vida...

A todos muito obrigada!

Resumo

Este relatório foi elaborado com vista à obtenção de grau mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Descreve e reflete o processo da minha intervenção junto de um grupo de crianças em idade de creche (12 e 24 meses) que frequentava o Infantário Rainha Santa Isabel.

O presente trabalho tem como principal objetivo a congregação de pressupostos teóricos e metodológicos que, nesta etapa de formação, foram o ponto de partida para colocar em prática diversos pressupostos, crenças e valores. Estes, ao longo da minha formação académica foram tendo cada vez mais importância, do ponto de vista do meu desenvolvimento futuro profissional. Um outro objetivo foi pesquisar e repensar os afetos partilhados entre adulto/criança, no contexto educativo da Creche, uma vez que a primeira infância é um processo fulcral e irreversível no desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança.

Após todo o processo reflexivo, realizando ao longo da intervenção pedagógica, foi possível verificar que o desenvolvimento e aprendizagem das crianças estão sustentados numa relação de afetos, confiança e empatia. A intervenção dos adultos e a participação das crianças dependem grandemente do ambiente emocional que é criado e recriado.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, Prática Pedagógica, contexto Creche, os afetos

Abstract

This report was prepared with a view to obtain the degree of Master in Preschool Education and Teaching of 1st Cycle of Basic school. Describes and reflects the process of my intervention in a group of children in the age of day care centre (12 and 24 months) that attended in the Nursery Rainha Santa Isabel.

This work has as main objective the congregation of theoretical and methodological assumptions that, in this phase of formation, were the starting point to put into practice several assumptions, beliefs and values. These, thought my academic formation were taking more and more importance, from the viewpoint of the development of my professional future. Another goal was research and rethink the shared affections between adult / child, in the educative context of the day care centre, since the first childhood is a central and irreversible process in the cognitive, social and emotional development of the child.

After all the reflexive process, made along the pedagogical intervention, was possible to verify that the development and learning of the children are sustained in a relationship of affects, trust and empathy. The intervention of adults and the participation of the children depend greatly on the emotional environment that is created and recreated.

Keywords: Preschool Education, Pedagogical Practice, Day care Context, Affections

Lista de Siglas

APA – American Psychological Association

CAO – Centro de Atividades Ocupacionais

CTT – Correios, Telégrafos e Telefones

DEPE – Departamento de Educação Pré-Escolar

DL – Decreto-Lei

EI – Educação de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

IA – Investigação-Ação

INE – Instituto Nacional de Estatística

ME – Ministério da Educação

MSSS – Ministério da Solidariedade e Segurança Social

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PE – Pré-Escolar

PEE – Projeto Educativo de Escola

RAM – Região Autónoma da Madeira

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

Sumário

Agradecimentos.....	V
Resumo.....	VII
Abstract.....	IX
Lista de Siglas.....	XI
Sumário.....	XIII
Lista de Figuras.....	XVI
Índice de tabelas.....	XIX
Índice de Gráficos.....	XXI
Introdução.....	1
Parte 1. Enquadramento Teórico	
Capítulo I. Enquadramento Teórico da Educação de Infância.....	7
1.1. A Educação de Infância.....	7
1.1.1. Evolução histórica da Educação de Infância.....	9
1.1.2. Creche.....	10
1.2. Desenvolvimento da criança de 0 aos 3 anos.....	11
1.2.1. Desenvolvimento Motor.....	13
1.2.2. Desenvolvimento Cognitivo.....	14
1.2.3. Desenvolvimento Afetivo.....	16
1.3. Importância do brincar na Educação de Infância.....	17
1.3.1. História do brincar.....	22
1.3.2. Significado de brincar.....	23
1.3.2.1. Brincadeiras livres.....	24
1.3.2.2. Brincadeiras orientadas.....	25
1.4. Adaptação da criança à creche.....	25
1.5. Orientações curriculares.....	28
1.6. O educador / perfil do educador.....	29
Capítulo II- Enquadramento metodológico.....	31
2.1. Plano de investigação.....	31
2.1.1. A observação participante como ponto de partida.....	31
2.1.2. A investigação-ação.....	32

2.1.3. Técnica de recolha de dados	34
2.2. Pressupostos metodológicos para a intervenção pedagógica	36
2.2.1 Metodologia de trabalho em projeto.....	36
2.2.2 Aprendizagem Ativa <i>versus</i> Experiências-chave	39
2.2.3 Pedagogia-em-participação	41
2.2.4. Diferenciação pedagógica.....	45
Parte 2. Prática Pedagógica	
Capítulo III – Estágio pedagógico em Educação de Infância	49
3.1. Enquadramento do Contexto de Estágio	49
3.1.1 Caraterização do meio.....	49
3.1.2. Caraterização da instituição.....	51
3.1.3. Análise do projeto educativo	52
3.1.4. Caraterização da sala amarela.....	53
3.1.5. Caraterização do grupo	56
3.1.6. Caraterísticas Sociológicas dos Pais	58
3.2. Desenvolvimento do estágio na sala amarela.....	59
3.2.1. Organização do tempo	60
3.2.1.1. Rotinas	60
3.2.2. Organização do espaço	61
3.2.2.1 Planta da Sala	62
3.2.3. Planificações	64
3.2.4. Estudo de uma problemática.....	65
3.2.4.1. Guião de investigação.....	66
3.2.4.2. Olhar aprofundadamente para uma questão.....	67
3.2.5 Intervenção pedagógica	68
3.2.5.1. Projeto “Os animais”	70
3.2.5.1.1. Conhecimento do mundo	71
3.2.5.1.2. Formação Pessoal e Social.....	73
3.2.5.1.3. Expressão e Comunicação	75
3.2.5.1.3.1. Domínio das expressões: motora, dramática, plástica e musical	75
3.2.5.1.3.2. Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	90
3.2.5.1.3.3. Domínio da matemática.....	92
3.2.6 Avaliação	93

3.2.6.1	Avaliação geral do grupo	94
3.2.6.2	Avaliação individual de uma criança	97
3.3.	Intervenção com a comunidade educativa	98
3.3.1.	Dramatização da Peça “ À descoberta do pão-por-Deus”	98
3.3.2.	Dramatização da Peça “ A lenda de são martinho”	99
3.3.3.	Ações de sensibilização à comunidade	100
Reflexão final.....		103
Considerações finais.....		107
Referências.....		109
Apêndices – CD-ROM		113

Lista de Figuras

Figura 1. Elementos importantes a constar num programa de creche	10
Figura 2. Subestágio do Estádio Sensorio-Motor, segundo Piaget	13
Figura 3. Marcos do desenvolvimento psicossocial	16
Figura 4. Duas formas de brincadeira	24
Figura 5. Diferentes perspetivas da qualidade em contextos educativos	27
Figura 6. Etapas da intervenção profissional	30
Figura 7. Procedimento metodológico.....	35
Figura 8. Ingredientes da aprendizagem ativa.....	39
Figura 9. Nove domínios das experiências-chave, definidos pelo modelo High/Scope	40
Figura 10. Linhas orientadoras na organização dos espaços e dos materiais	41
Figura 11. Os centros de educação de infância como espaços democráticos.....	42
Figura 12. Eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação.....	44
Figura 13. Quatro divisões sobre os eixos pedagógicos	44
Figura 14. Mapa do concelho de Machico	50
Figura 15. Sala amarela.....	53
Figura 16. Berçário da sala amarela	54
Figura 17. Sala de atividades	55
Figura 18. Implicação da Rotina Diária.....	61
Figura 19. Planta da Sala Amarela	63
Figura 20. Três tópicos das concessões que os professores têm sobre a planificação.....	64
Figura 21. Características das crianças com 12 meses	69
Figura 22. Demonstração das fases do projeto “Os Animais	70
Figura 23. Animais que visitaram a sala.....	71
Figura 24. Observação feita pelas crianças.....	73
Figura 25. Crianças a brincar sem disputar o brinquedo	74
Figura 26. Resultado da pintura com a utilização da digigelatina	77
Figura 27. Criança a pintar com a técnica da esponja	78
Figura 28. Criança pega na esponja de forma autónoma	79
Figura 29. Crianças a desenvolver a técnica do balão	80
Figura 30. Crianças brincam na área dos brinquedos	80
Figura 31. As crianças a realizarem a carimbagem dos frutos.	81
Figura 32. Plasticina comestível nas diferentes cores.....	82

Figura 33. Criança a explorar a plasticina comestível	82
Figura 34. Crianças a carimbar pés e mãos	83
Figura 35. Percurso realizado pelas crianças	84
Figura 36. Exercícios realizados com a bola de fitness	85
Figura 37. Desenvolvimento da primeira fase da atividade.....	86
Figura 38. Passagem pelo túnel	86
Figura 39. Cinco eixos fundamentais na educação de infância	87
Figura 40. Letras das músicas afixadas na sala	88
Figura 41. Fantoches utilizados na dramatização	89
Figura 42. Experiências com o chapéu do pai natal	90
Figura 43. Exploração da história dos “Animais da Quinta”	91
Figura 44. “Brinquedo” das formas geométricas	92
Figura 45. Dramatização da peça “À descoberta do pão-por-deus”	99
Figura 46. Dramatização da peça “A lenda de São Martinho”	99
Figura 47. Ação de sensibilização	100

Índice de tabelas

Tabela 1. Cinco momentos marcantes na história da educação de infância em Portugal.....	9
Tabela 2. Linhas gerais de investigação-ação, segundo Pardal & Lopes, 2011	33
Tabela 3. Técnicas de recolha de dados	34
Tabela 4. Fases do desenvolvimento do trabalho de projeto	38
Tabela 5. Descrição do pessoal da instituição.....	52
Tabela 6. Rotina Diária	61
Tabela 7. Questões pertinentes	66
Tabela 8. Guião de investigação	66

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Relação entre o género	56
Gráfico 2. Habilitações literárias dos pais	59
Gráfico 3. Avaliação diagnóstico dos níveis de bem-estar e implicação	95
Gráfico 4. Avaliação final dos níveis de bem-estar e implicação	96

Introdução

Com vista a obtenção de grau Mestre em Educação Pré-Escolar e ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, este relatório surge como uma compilação de todos os fundamentos e metodologias postas em prática a quando da realização do estágio pedagógico, último passo realizado no âmbito da conclusão deste Mestrado. Toda a prática pedagógica foi desenvolvida na vertente de Educação Pré-Escolar (EPE), nomeadamente no Infantário Rainha Santa Isabel, no berçário II, contendo crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses.

Este estágio incidiu apenas numas das vertentes de ensino, uma vez que, com as alterações ocorridas no decorrer do curso, foi colocado à disposição dos alunos o estágio apenas na Educação Pré-Escolar (creche).

O estágio surge como um elo de ligação entre a teoria, adquirida ao longo de toda a Licenciatura assim como ao longo do Mestrado, e a prática, ou seja, a realidade concreta dos locais de ensino. Não descorando tudo o que foi desenvolvido ao longo dos últimos nove semestres, arrisco afirmar que o estágio é o ponto mais importante no desenvolvimento da profissão docente. É neste contexto que verificamos e colocamos em prática todos os fundamentos adquiridos mas também todas as crenças e valores que possuímos.

Este relatório encontra-se organizando/estruturado em três capítulos, que passarei a explicar de forma sucinta o conteúdo de cada um. No primeiro capítulo, intitulado de “Enquadramento Teórico” é feita referência à educação de infância e a tudo o que nela está implicado, sobretudo o perfil do educador, legislado em documento próprio, assim como às orientações curriculares, que surgem como um guia ao educador, no entanto, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) não faz referência às idades em que foi desenvolvido esta prática pedagógica, tendo sido adaptado à necessidade existente. Foi importante, ao longo do desenvolvimento deste capítulo fazer uma breve evolução histórica da Educação de Infância (EI) em Portugal, de forma a compreender melhor as razões de algumas decisões nas políticas educativas. Ainda neste capítulo, é possível encontrar um tópico que faz referência ao desenvolvimento da criança entre os zero e os três anos de idade, onde é possível encontrar todo o desenvolvimento a nível físico, cognitivo e psicossocial.

No segundo capítulo, designado de “Enquadramento Metodológico”, são expostos alguns pressupostos metodológicos que sustentaram a prática desenvolvida e aos quais mais me identifico. Contudo foi essencial ter sempre por base uma metodologia de investigação-ação, uma vez que o educador é um constante observador e é nele que se encontra a

possibilidade de solucionar problemas que surjam no dia-a-dia do seu grupo. Assim este capítulo encontra-se subdividido em dois tópicos. No primeiro tópico é explanado todo o plano de investigação realizado *in loco*, tendo como ponto de partida um acontecimento/problema que suscitou a minha atenção, desde o início do estágio. Neste plano de investigação é feita menção à Investigação-Ação (IA) na sua essência na vertente educacional, assim como as técnicas de recolha de dados que foram utilizadas com vista a solucionar este problema. É importante salientar que não foi utilizada a IA a 100%, uma vez que foi realizada apenas uma pesquisa sobre o assunto, que no decorrer deste relatório será exposto, sendo que o objetivo não era o de desenvolver um estudo mas sim pesquisar sobre o mesmo.

No segundo tópico deste capítulo é mencionado todos os conteúdos metodológicos que sustentaram a prática desenvolvida em contexto de educação de infância, e as quais denoto que são importantes ter em conta quando estamos perante um grupo em que a aprendizagem é muito significativa e realizada à base da exploração. Assim, foi tido em conta uma metodologia, defendida por Vasconcelos (2002) como trabalho de projeto ou então como refere Serra (2004) como sendo Pedagogia de Projeto. Esta metodologia está sempre presente em todo o desenvolvimento do estágio, sendo sempre contempladas todas as fases da mesma.

A aprendizagem ativa foi também tida em consideração neste corpus teórico, assim como a Pedagogia em Participação e Diferenciação Pedagógica. Uma vez que as aprendizagens não são todas iguais bem como o desenvolvimento da criança, a diferenciação pedagógica permitiu adaptar as atividades aos níveis de desenvolvimento individual de cada criança, promovendo sempre a cooperação entre todos os elementos do grupo.

No terceiro e último capítulo, ficou dedicado a toda a narrativa da prática, tendo como estrutura, numa primeira fase a uma contextualização da prática, a nível da instituição e do meio, permitindo assim ter um conhecimento global. Outros pontos a ter em consideração, para mim, enquanto estagiária, foi conhecer as características da sala, das crianças e ainda dos pais, de forma a proporcionar atividades e momentos que fossem ao encontro das necessidades/interesses de cada um.

Numa segunda fase, é descrito toda a intervenção, nomeadamente as atividades realizadas com o grupo de crianças e consequente avaliação das mesmas, tendo como elemento teórico, o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) de Portugal e Laevers (2010). Por fim, neste capítulo, foi feita uma abordagem às atividades realizadas em

comunidade e para a comunidade educativa. Sendo importante salientar este facto, uma vez que o educador trabalha em equipa e as atividades em comunidade são uma constante.

Desta feita, e seguido um estrutura organizativa, este relatório é concluído com uma reflexão geral sobre todo o sucedido na prática, interligando com os conteúdos teóricos adquiridos ao longo da formação académica.

É importante fazer referência que todo o trabalho aqui demonstrado foi redigido de acordo com o novo acordo ortográfico, sendo apenas utilizado o antigo acordo nas citações de autores, que têm de se manter inalteráveis. No que diz respeito à organização escrita, foi tido em conta as normas da American Psychological Association, (APA) 2010, no entanto existem pequenas exceções às normas, contudo estas foram acordadas com a orientadora de relatório.

Parte 1. Enquadramento teórico

Capítulo I. Enquadramento Teórico da Educação de Infância

Ao longo deste capítulo será feita referência e menção à Educação de Infância (EI), na sua essência, tendo por base a evolução da EI ao longo dos séculos até à atualidade, um vez que existem dados que apontam para a existência da EI antes do século XIX. Para tal, foi necessário fazer um breve levantamento de todo o processo evolutivo, em Portugal, segundo Vasconcelos (2009). Aspeto importante a abordar neste capítulo é a Creche como local de acolhimento e desenvolvimento dos bebés e crianças que lá permanecem durante todo o dia. É essencial compreender a importância deste espaço no desenvolvimento a criança, desta forma será abordado os diferentes níveis de desenvolvimento entre os 1 e os 2 anos. Estas idades foram selecionadas tendo em consideração as idades das crianças com que realizei o estágio pedagógico. Apesar das OCEPE não contemplarem as atividades desenvolvidas em creche, surgem neste capítulo como um guia ao educador, sendo que estas orientações são transversais a EI. E por fim, é feita referências ao educador como promotor da aprendizagem e como construtor do seu próprio currículo e desenvolvimento profissional ao longo da sua carreira.

1.1.A Educação de Infância

Quaresma, (s/d) afirma que “A infância surge como categoria específica, num momento relativamente recente da história humana. Apenas há alguns séculos a criança é compreendida em sua singularidade, com espaço e objetos próprios, e não um mero adulto em miniatura. p.2

Durante muitos anos, mais concretamente até ao século XIX, a educação das crianças era centrada na família, uma vez que predominava o trabalho rural. Esta educação era, na maioria dos casos, centrada no mundo trabalho. (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013)

Toda esta centralização alterou-se a quando da industrialização iniciada a partir do século XIX, onde a difusão do trabalho renumerado foi progressiva e como consequência originou o afastamento, dos adultos, principalmente o pai, do contexto familiar. Assim surgiram os primeiros contextos onde possibilitava o atendimento para a infância, tendo como finalidade de assistir as crianças devido as alterações sociais sentidas, nessa época. (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013)

No século XX, mais concretamente na segunda metade, inicia-se “(...) uma aceleração das transformações económicas e tecnológicas e a consequente aceleração das

transformações sociais (...)” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 9) surgindo assim a necessidade do emprego feminino. Com estas necessidades e com o conseqüente afastamento da família nuclear, surge a necessidade de criar um contexto formal onde as crianças poderiam permanecer, durante as ausências dos pais, de forma segura, proporcionado também experiências diversificadas, para além das que a família proporciona. Este espaço é designado de creche. (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013)

Com todas estas alterações familiares, verifica-se que os “(...) primeiros anos representam uma janela de oportunidades para uma intervenção que pode fazer a diferença na vida das crianças, podendo ajudar a quebrar os ciclos de pobreza intergeracional que tendem a reproduzir-se.” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.10)

Em Portugal, de acordo com o Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, nomeadamente a Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, definem a educação de infância como sendo a primeira etapa da educação básica da criança ao longo da vida. (Vasconcelos, 2009) Para Vasconcelos (2009) e tendo em conta da Lei anteriormente referida, a educação de infância desenvolve-se em parceria com políticas ligadas à família e à formação de redes de suporte entre todos. (Vasconcelos, 2009)

Para Mayall, “A vida da criança é vivida através de infâncias construídas para elas, a partir das compreensões dos adultos sobre a infância e sobre o que as crianças são e devem ser.” (Mayall, 1996 citado por Dahlberg, Moss & Pence, 1999, p. 63)

De acordo com Oliver (2012) a EI é caracterizada pela etapa das brincadeiras, momento no qual a criança inicia o seu processo de descoberta do mundo que a rodeia, através da experimentação e criação. (Oliver, 2012) Para o mesmo autor:

(...) a importância da Educação Infantil, pois com seus mecanismos, suas ferramentas e suas estratégias pedagógicas visa à criação de condições para satisfazer as necessidades básicas da criança, oferecendo-lhe um clima de bem-estar físico, afetivo, social e intelectual, mediante a proposição de atividades lúdicas que levam a criança a agir com espontaneidade, estimulando novas descobertas. (Oliver, 2012, p. 15).

É através da EI que se inicia o processo de aprendizagem e construção do pensamento, e para este processo é fundamental colocar à disposição das crianças, jogos que permitam um raciocínio lógico, como os jogos de encaixe, e ainda através da pintura e do desenho, a criança inicia os movimentos que mais tarde a vão ajudar no seu processo de escrita. (Oliver, 2012)

1.1.1. Evolução histórica da Educação de Infância

A partir da segunda metade do século XIX é que é possível iniciar a história de educação de infância, através do emergir de diplomas legais que fazem referência a uma educação, para crianças entre os 0 e os 6 anos. (Vasconcelos, 2009)

Assim, é possível dividir a evolução entre cinco principais momentos, (ver tabela 1) em que marcam significativamente a educação de infância.

Tabela 1. Cinco momentos marcantes na história da Educação de Infância em Portugal.

Data	Acontecimento
1834 – 1909	<p>Período anterior à Monarquia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inauguração, no jardim da estrela, o primeiro jardim-de-infância Froebel, criado em 1882, por iniciativa governamental. - Com influência froebeliana, surge em 1896 o primeiro programa oficial das escolas infantis. - Em 1894, a denominação de jardim-de-infância é substituída por escola infantil, partindo assim para uma propensão escolarizante da educação de infância. - Nesta fase, foi importante a influência do movimento europeu da Educação Nova (EN) exercida sobre a construção de novas ideias sobre a infância e sobre o acolhimento.
1910 – 1926	<p>Período da Primeira República</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fase em que se concebe a educação de infância como uma forma inovadora, onde as características psicológicas da criança são valorizadas. - Em 1911, o programa criado para a educação é fortemente influenciado por Montessori e Froebel, onde os exercícios de educação sensorial e aquisição de hábitos de higiene são privilegiados. - Surge os jardins-escola João de Deus por meio de João de Deus Ramos. - A criação de novas modalidades de ensino infantil, surge pela mão de Irene Lisboa e Ilda Moreira, com a criação as escolas infantis da Tapada da Ajuda.
1926 – 1974	<p>Período do Estado Novo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Marcado por um retrocesso na educação de infância. - Inicia-se em 1936 a Obra das Mães pela Educação Nacional, tendo como ideologia devolver às mães a educação das crianças. - Em 1937, as escassas escolas infantis que existem são mandadas encerrar.

- Neste período, surge por iniciativa de Fernanda de Castro, um programa de parques infantis na cidade de Lisboa.

1975 – 1995 Período da refundação da Democracia

- “Em 1977 é publicada legislação determinando que compete à educação pré-escolar «favorecer o desenvolvimento harmonioso da criança (...)»”

(Vasconcelos, 2009, p.15 e 16.)

- Em 1979, é publicado o Estatuto do Jardim-de-infância, onde é definido normas e regras de funcionamento das instituições públicas.

1996 – 2000 Período do alargamento e expansão do Projeto de Cidadania

- Emerge um aumento significativo na cobertura de quatro anos, a nível de políticas educacionais.

Fonte: Texto adaptado de: Vasconcelos, T. (2009). A educação de infância no cruzamento de fronteiras. Lisboa: Texto Editora, Lda (pp. 14-16)

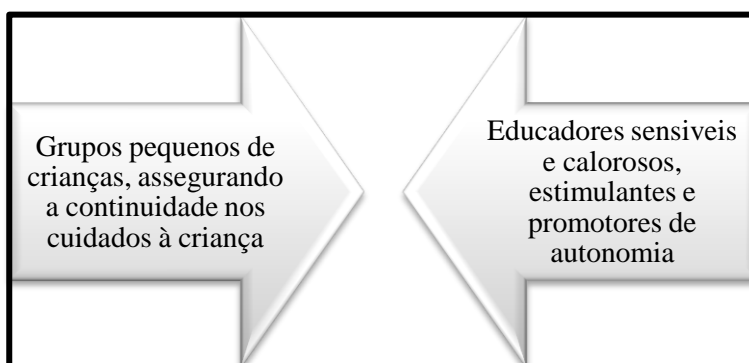
1.1.2. Creche

Portugal (2012) afirma que:

Bebés ou crianças muito pequenas necessitam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas o que pressupõe uma relação com alguém em quem confiem; oportunidades para interacção com outras crianças; liberdade para explorar e descobrir o mundo, a experiência de um ambiente seguro e saudável (Portugal, 2012, p.7).

Assim, é essencial que os programas de creche tenham em consideração alguns aspetos importantes para uma excelente relação entre criança-adulto, assim como possibilitar aprendizagens que permitam o desenvolvimento da criança. (Portugal, 2012) Na figura 1 encontram-se dois de alguns aspetos a ter em conta.

Figura 1. Elementos importantes a constar num programa de creche



Fonte: Texto adaptado de Portugal, G. (2012). Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche. Universidade de Aveiro. (p.7)

Em contexto de creche, o número de crianças que constituem um grupo torna-se importante, uma vez que, em grupos pequenos, existe e é permitido uma maior “intimidade” e segurança das crianças, sendo também possível uma melhor oferta educativa mais individualizada. É ainda possível conhecer cada família e criar relações de confiança mais próximas das necessidades de cada criança. (Portugal, 2012)

“Trabalhar de forma qualitativamente superior em creche requer conhecimentos específicos e uma planificação apropriada, sustentada no conhecimento do desenvolvimento nos primeiros anos de vida e das finalidades educativas de todo o trabalho em creche.” (Portugal, 2012, p.13)

É necessário, para além de todos os conhecimentos específicos, ter em consideração a organização do espaço na creche. A organização do espaço poderá ser meio facilitador na aprendizagem, provocando e promovendo a autonomia das crianças e as suas relações interpessoais. A criação de um ambiente familiar “(...) onde as crianças conhecem segurança e amplas oportunidades para explorações, descobertas e estabelecimento de relações sociais, exercitando a sua autonomia e competências, permite às crianças sentirem-se robustecidas na sua auto-estima.” (Portugal, 2012, p.12)

Em jeito de síntese e citando Portugal (2012):

Sabendo que cada bebé e criança muito pequena absorve e integra cada experiência vivida, passando esta a fazer parte da sua forma de sentir e pensar o mundo, caberá a cada profissional da creche compreender formas diversas de assegurar a prossecução das finalidades educativas em creche. Caberá a cada profissional conhecer o seu contexto e deixar a sua marca individual na construção de práticas pedagógicas de qualidade (Portugal, 2012, p.14).

1.2.Desenvolvimento da criança de 0 aos 3 anos

As experiências dos três primeiros anos de vida estão quase que totalmente perdidas para nós e, quando tentamos entrar no pequeno mundo de uma criança, chegamos como estrangeiros que se esqueceram da paisagem e não falam mais a língua nativa. (Fraiberg, 1959 citado por Papalia, Olds & Feldman, 2006, p.143)

Entenda-se por desenvolvimento como “(...) processo segundo o qual uma criança, (...) cresce e se modifica ao longo do seu período de vida.” (Smith, Cowie & Blades, 2001, p.31) Tendo em conta os níveis de desenvolvimentos, estes têm maiores alterações desde o nascimento até à segunda infância. Tendo em consideração, cada idade tem as suas especificidades e desenvolvimento adequados à mesma, não podendo ser comparados níveis em crianças com idades distintas. (Smith, Cowie & Blades, 2001)

É importante que, ao contrário de teorias recentes em pedagogia, que afirmam que o desenvolvimento deve ser centrado apenas no desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento deve ser promovido num sentido mais lato, sendo possível desenvolver a identidade da criança. (Oers, 2009) Para Oers, 2009, “(...) uma boa educação deve estar sempre um passo à frente dos alunos, ajudando-os a apropriar-se de novas acções e promovendo, deste modo, o desenvolvimento. p. 15

Assim, é possível através do apoio ajustado a cada criança, promover e potencializar a aprendizagens, ou seja, a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). Apesar de existir uma certa confusão acerca da sua noção, entenda-se por ZDP “(...) como a diferença entre a resolução independente de problemas e os desempenhos da criança com o apoio de adultos ou de colegas com maiores conhecimentos.” (Oers, 2009, p. 15)

Vigotsky atribui à ZDP como: a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes. (Vigotsky, 1998 citado por Quaresma, s/d, p.4)

De forma a fomentar um bom desenvolvimento, é essencial ter em atenção e conhecer as alterações que possam surgir na criança, sendo frequentemente visíveis através de sinais precoces. (Equipa Pim e Tito, 2011) Desta feita, o desenvolvimento encontra-se inter-relacionado com todos os domínios da aprendizagem e da evolução da criança, desde a mais tenra idade. (Papalia, Olds & Feldman, 2006)

Assim, tornou-se primordial abordar o desenvolvimento da criança nos três diferentes níveis, nomeadamente a nível físico, cognitivo e psicossocial.

Como nota, quero salientar que apesar de referir-me ao desenvolvimento da criança entre os zero e os três anos, idades estas que estão de acordo com a valência creche, ao longo do discurso cingir-me-ei apenas às idades entre os um e os dois anos, escolha esta feita com base nas idades das crianças com quem desenvolvi toda a minha prática pedagógica. É de salientar que estas crianças encontram-se no Estádio Sensorio-Motor, segundo a teoria de Piaget, mas concretamente nos subestágios quatro e cinco, conforme é visível na figura 2.

Figura 2. Subestágio do Estádio Sensório-Motor, segundo Piaget

Tabela 5-2 Os Seis Subestágios do Estádio Sensório-Motor do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget	
Subestágio	Descrição
Subestágio 1 (nascimento até 1 mês) Uso de reflexos	Os bebês exercitam seus reflexos inatos e ganham certo controle sobre eles. Não coordenam informações dos sentidos. Não pegam um objeto que estão olhando.
Subestágio 2 (1 a 4 meses) Reações circulares primárias	Os bebês repetem comportamentos agradáveis que primeiramente ocorrem por acaso (como sugar o polegar). As atividades focalizam-se no corpo do bebê mais do que nos efeitos do comportamento sobre o ambiente. Os bebês fazem as primeiras adaptações adquiridas, isto é, sugam objetos diferentes de maneiras diferentes. Eles começam a coordenar informações sensoriais e a agarrar objetos.
Subestágio 3 (4 a 8 meses) Reações circulares secundárias	Os bebês interessam-se mais pelo ambiente e repetem ações que trazem resultados interessantes (como sacudir um chocalho) e prolongam experiências interessantes. As ações são intencionais, mas inicialmente, não são orientadas a metas.
Subestágio 4 (8 a 12 meses) Coordenação dos esquemas secundários	O comportamento é mais deliberado e proposital (intencional) à medida que os bebês coordenam esquemas previamente aprendidos (como olhar e pegar um chocalho) e usam comportamentos anteriormente aprendidos para atingir seus objetivos (como engatinhar pela sala para pegar um brinquedo). Eles podem antecipar acontecimentos.
Subestágio 5 (12 a 18 meses) Reações circulares terciárias	Os bebês demonstram curiosidade e experimentação; variam propositalmente suas ações para obter resultados (por exemplo, sacudir diferentes chocalhos para ouvir seus sons). Eles exploram ativamente seu mundo para saber em que aspecto um objeto, um acontecimento ou uma situação são novos. Experimentam novas atividades e usam o método de tentativa e erro para resolver problemas.
Subestágio 6 (18 a 24 meses)	Uma vez que sabem representar os acontecimentos mentalmente, as crianças não se restringem mais à tentativa e ao erro para resolver problemas. O pensamento simbólico permite que as crianças comecem a pensar sobre os acontecimentos e antecipem suas conseqüências sem sempre ter que recorrer à ação. As crianças começam a demonstrar compreensão. São capazes de utilizar símbolos, como gestos e palavras, e sabem fazer de conta.

Fonte: Papalia, D. E. & Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano* (D. Bueno, Trad.). Porto Alegre: Artmed Editora, SA (Obra original publicada em 2001). (p.198)

Como é possível verificar na figura 2, as crianças que se encontram entre os 12 e os 24 meses são extremamente curiosas e gostam de experimentar, de forma ativa, tudo o que tem em seu redor. É visível a sua capacidade de representação de acontecimentos, mentalmente, e a fase da tentativa erro encontra-se ultrapassada. (Papalia, Olds & Feldman, 2006)

São crianças que, antes de realizar uma dada experiência, antecipam as conseqüências desse mesmo ato, não sendo necessário proceder ao mesmo. Assim demonstram maior capacidade de compreensão e percepção de tudo o que as rodeia. (Papalia, Olds & Feldman, 2006)

1.2.1. Desenvolvimento Motor

Nesta idade, entre os um e dois anos, o desenvolvimento motor é mais lento do que já tinha sido conquistado até agora, mas é nesta etapa de desenvolvimento que a criança começa a aperfeiçoar todo o que já adquiriu, como o caso da locomoção e da manipulação dos objetos. (Teodoro, 2013)

É nesta fase que a criança obtém a capacidade de andar e durante todo o seu dia será dedicado ao treino desta nova habilidade. (Equipa Pim e Tito, 2011) Desta forma, consegue

ter mais equilíbrio uma vez que já consegue permanecer por algum tempo na posição de pé. (Teodoro, 2013) Contudo, e “Apesar de com esta idade a maioria das crianças já possuem maturidade suficiente para começarem a andar sozinhas, claro que serão notórias diferenças de umas para outras, pois neste campo incidem características pessoais (altura, peso, estimulação, etc.)” (Equipa Pim e Tito, 2011, p. 8).

Concretizada a fase de andar, a criança encontra desafios por todo o lado, mas as escadas e degraus são os locais mais desafiantes para a mesma, pois já consegue subir de gatas e posteriormente vai adquirindo capacidade de subir de pé, apoiando os dois pés no mesmo degrau antes de passar para o outro. (Equipa Pim e Tito, 2011) Contudo, só por volta dos 18 meses de idade é que conseguirá descer as escadas sem auxílio do adulto. (Teodoro, 2013)

Assim e só com a prática, a criança conseguirá desenvolver uma maior coordenação assimilando todas as partes do seu corpo. Sendo assim possível, andar e arrastar um brinquedo como também, com a maturação da locomoção adquire a capacidade de correr, no entanto ainda não tem a noção de curva nem de paragens bruscas. (Equipa Pim e Tito, 2011)

No que diz respeito à manipulação de objetos e à precessão dos mesmos, é previsto que a criança:

(...) desenvolva nesta fase a capacidade de pinçar, isto é, segurar objetos unindo o polegar e o indicador. O treino deste movimento leva ao aperfeiçoamento da coordenação motora fina, que será utilizada em atividades mais elaboradas como escrever, desenhar e outros trabalhos que exijam precisão (Teodoro, 2013, p. 47).

Ao aproximar-se dos dois anos de idade, “(...) a criança já é capaz de segurar objetos como lápis de cera grosso ou caneta grossa e fazer alguns desenhos que exigem pouca coordenação motora. (...)faz movimentos intencionais com o lápis, mas ainda com pouca precisão.” (Teodoro, 2013, p. 47)

Com estas aquisições, a autonomia demonstra grandes avanços, contudo é fundamental que o adulto possibilite e de espaço para a criança inovar. O facto de dar os talheres à criança, enquanto esta come, ou simplesmente pedir a colaboração da mesma a quando da muda de roupa ou fralda, motivam-na na sua autonomia diária. (Equipa Pim e Tito, 2011)

1.2.2. Desenvolvimento Cognitivo

Com já foi referido anteriormente, a criança com esta idade passa pelas últimas duas etapas do Estádio Sensorio-Motor, definido por Jean Piaget, nomeadamente, “(...) reações circulares terciárias e combinações mentais.” (Teodoro, 2013, p. 47)

Na etapa designada de reações circulares terciárias, a criança entre um ano a um ano e meio tem a capacidade de procurar um objeto perdido. (Teodoro, 2013) Desta forma, a criança demonstra e transparece um comportamento completamente deliberado, com vista a obtenção de um determinado fim. Ou seja, a sua atitude transmite o anseio de explorar o mundo que a rodeia e todo o que nele existe. (Equipa Pim e Tito, 2011) É também nesta fase que a criança começa a ter noção do seu corpo através das comparações que faz com o corpo dos outros. (Teodoro, 2013)

Na fase das combinações mentais, a resolução de problemas torna-se numa capacidade que a criança adquire sem que para tal tenha de experimentar na prática. (Teodoro, 2013) É assim, “(...) capaz de solucionar problemas com que se depara de forma mental sem levar a cabo a ação motora.” (Equipa Pim e Tito, 2011, p. 9)

Outra habilidade adquirida nesta etapa do desenvolvimento é a imitação, onde a criança numa primeira fase, correspondendo aos primeiros meses (12-18 meses), concretiza a imitação no momento em que ocorre, já nos restantes meses (18-24 meses) já é capaz de imitar ações que tenha visto anteriormente, implicando assim uma figuração mental interna. Esta habilidade permitirá a introdução do jogo simbólico, muito verificado no desenho e na linguagem. (Equipa Pim e Tito, 2011)

Para Equipa Pim e Tito (2011), é nesta etapa que:

Aumenta o seu tempo de atenção e interessa-se por investigar de forma mais minuciosa. Entretém-se com jogos de meter e tirar objetos de recipientes, encaixar, empilhar, montar e desmontar, esconder e encontrar, etc. Interessa-se pelos conjuntos de objetos e adora os conceitos «muito» e «mais», pelo que passará bastante tempo a reunir muitas bolas, muitas construções ou muitos brinquedos. Coloca as peças num tabuleiro de formas e faz *puzzles* de duas peças (Equipa Pim e Tito, 2011, p. 9).

Outro ponto importante a salientar é o desenvolvimento da linguagem, muito em conta da fala. Apesar de a criança desde muito cedo possuir formas de comunicar, como por exemplo, através do choro, do sorriso e de todas as expressões que transmite, é nesta etapa entre os um e os dois anos que se desenvolve a linguagem falada. (Teodoro, 2013) Como refere Equipa Pim e Tito (2011), “Depois de aprender a andar sozinha, a utilização da linguagem oral para comunicar é a segunda conquista da criança neste período.” p.9

No entanto, a criança antes de iniciar a linguagem oral, já possuía capacidades de compreender os adultos à sua volta, contudo não tinha a capacidade de se expressar como eles. (Teodoro, 2013) Desta forma, neste período, a criança utiliza apenas uma palavra para se referir a diversas situações, como refere Equipa Pim e Tito (2011), etapa designada de

holófrase, e também utiliza palavras de forma reconhecíveis e as quais ouve com maior frequência repetidas pelos adultos. (Equipa Pim e Tito, 2011)

Teodoro (2013), afirma que “O desenvolvimento da fala é influenciado por fatores biológicos (...), por um ambiente favorável (...) e por fatores emocionais (...)” p. 48 Contudo e apesar da criança imitar o adulto nas suas conversas, verificar-se-á que no fonemas que tem maior dificuldade em pronunciar, será capaz de os omitir ou modificar de forma que, à sua maneira os pronuncie. (Equipa Pim e Tito, 2011)

Sendo certo que, próximo dos dois anos, a criança está apta a “(...) conta, apesar de forma limitada, experiências próprias utilizando expressões no presente, imita a conversa dos adultos e será frequente vê-la a palrear em monólogos incansáveis enquanto brinca sozinha.” (Equipa Pim e Tito, 2011, p. 10)

1.2.3. Desenvolvimento Afetivo

Equipa Pim e Tito (2011), afirmam que:

O crescente desenvolvimento das suas capacidades psicomotoras permitirá à criança desta idade tomar parte mais ativa do meio social que a rodeia; deste modo, começará a controlar as suas ações dirigidas a outros e aos objetos, irá tomando consciência de si mesma e do contexto, o seu meio familiar amplia-se e já não se centrará exclusivamente na mãe, prestando atenção e interesse por outros membros da família ou outras pessoas que partilham a sua vida quotidiana (Equipa Pim e Tito, 2011, p. 10).

Assim, e de acordo com a figura 3, o desenvolvimento da personalidade da criança é entrelaçada com os relacionamentos sociais. (Papalia, Olds & Feldman, 2006)

Figura 3. Marcos do desenvolvimento psicossocial, de acordo com Papalia, Olds & Feldman

Tabela 6-1		Marcos do Desenvolvimento Psicossocial na Primeira Infância, do Nascimento aos 36 meses
Idade Aproximada, meses	Características	
0 - 3	Os bebês são receptivos à estimulação. Começam a demonstrar interesse e curiosidade e sorriem prontamente para as pessoas.	
3 - 6	Os bebês são capazes de prever o que vai acontecer e sentir desapontamento quando isso não acontece. Demonstram isso ao ficarem zangados ou cautelosos. Sorriem, resmungam e riem com frequência. Essa é uma época de despertar social e das primeiras trocas recíprocas entre o bebê e o cuidador.	
7 - 9	Os bebês fazem "jogos sociais" e tentam obter resposta das pessoas. "Falam", tocam e tentam fazer outros bebês responderem. Expressam emoções mais diferenciadas, demonstrando alegria, medo, raiva e surpresa.	
9 - 12	Os bebês preocupam-se muito com o principal cuidador, podem ficar com medo de estranhos e agir de modo reservado em novas situações. Com 1 ano, comunicam suas emoções de maneira mais clara, demonstrando estados de espírito, ambivalência e gradações de sentimentos.	
12 - 18	Os bebês andam e exploram seu ambiente, usando as pessoas às quais têm maior apego como base segura. A medida que dominam o ambiente, tomam-se mais confiantes e mais ansiosos por afirmação.	
18 - 36	As crianças, às vezes, ficam ansiosas porque percebem o quanto estão se separando de seu cuidador. Elaboram sua consciência de suas limitações por imaginação, brincadeiras e identificação com adultos.	

FONTE: Adaptado de Sroufe, 1979.

Fonte: Retirado de Papalia, D. E. & Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2006). Desenvolvimento Humano (D. Bueno, Trad.). Porto Alegre: Artmed Editora, SA (Obra original publicada em 2001). (p.232)

Ao observar com mais pormenor a figura 3, é possível verificar que nestas idades (12 aos 24 meses) as crianças, apoiadas nas pessoas que têm maior afinidade e que lhes transmite maior confiança, conseguem andar e explorar, e dominando assim estas capacidades, sentem-se mais seguras de si mesmas. (Papalia, Olds & Feldman, 2006)

Contudo, o facto de promover relações afetivas com mais elementos, tanto familiares ou não, a criança continuará a sentir mais confiante e determinada a quando da presença de alguém em quem mais confie. Sendo importante, nesta fase, promover e trabalhar todo o processo de separação a fim de promover novas relações sociais. (Teodoro, 2013)

Para Equipa Pim e Tito (2011), “Na tentativa de procurar a sua identidade própria, começa a etapa de negação com a finalidade de se diferenciar dos outros, (...)” (Equipa Pim e Tito, 2011 p. 10) Sendo que nesta altura ocorrem muitas birras e comportamentos menos aceitáveis perante a sociedade, muito devido ao facto de se querer afirmar e de impor-se perante os outros. (Equipa Pim e Tito, 2011) O mesmo autor salienta que ao utilizarem o seu nome, referindo-se a si mesma, inicia o processo de identificação e reconhecimento de si perante o seu grupo familiar. Sendo notório a independência e autonomia da criança, uma vez que a solicitação de ajuda é cada vez menor. (Equipa Pim e Tito, 2011)

Em suma, a criança “é muito expressiva, manifestando as suas emoções e sentimentos de forma entusiasta e utilizando mais recursos corporais como beijos, carícias e abraços. As suas emoções são, de uma maneira geral, intensas mas muito curtas.” (Equipa Pim e Tito, 2011, p.10)

1.3.Importância do brincar na Educação de Infância

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem (Andrade, (s/d) citado por Oliver, 2012, (s/p)).

Se tivermos em consideração o ato de brincar, Homem, (2009) salienta que muitos ainda o consideram como sendo “(...) um simples passatempo, sem funções mais importantes que entreter uma criança com actividades divertidas.” (Homem, 2009, p. 22) Na mesma linha de pensamento, Gomes e Castro (s/d) afirmam que, atualmente ainda permanece a dúvida e o sentimento de que as crianças não conseguem desenvolver-se e conseqüentemente aprender através de estímulos, e muita das vezes as tratam com uma certa indiferença.

E é neste processo de aprendizagem que, para Oliver, (2012) “A brincadeira estimula a criança a desenvolver a atenção, a memória, a autonomia, a capacidade de resolver

problemas, se socializar, desperta a curiosidade e a imaginação, de maneira prazerosa e como participante ativo do seu processo de aprendizagem.” p. 13

É através do brincar e das brincadeiras que as crianças adquirem a capacidade de desenvolver competências a nível do desenvolvimento, da aprendizagem e ainda possibilita a interação com o meio, pois, dedica muito tempo do seu dia à brincadeira. (Gomes & Castro, s/d) Para Homem (2009) “(...) o brincar é a forma natural de a criança se expressar, tal como falar é a forma natural de o adulto se expressar.” p. 22

Gomes e Castro, (s/d) referem que:

À medida que brinca, a criança vai se apropriando de suas potencialidades, construindo interiormente o seu mundo. Aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e auto confiança, proporcionando seu desenvolvimento. Por isso o brincar é considerado um dos meios mais propícios à construção do conhecimento. Ele não contribui apenas no desenvolvimento cognitivo e psíquico, como também no nível motor, afetivo e social (Gomes e Castro, s/d, p.2).

A criança ao ser estimulada, com recurso à brincadeira, permite desenvolver diversos parâmetros que a auxiliam na resolução de problemas, nomeadamente, o desenvolvimento da memória e atenção, da sua autonomia, despertando assim a curiosidade e imaginação, tornando-se a criança parte integrante e primordial no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem. (Oliver, 2012)

Sendo que, e de acordo com o mesmo autor, “Na educação infantil o lúdico, as brincadeiras e os jogos facilitam a aprendizagem da criança, fazendo com que o conhecimento aconteça de forma prazerosa. O brincar pode ter diversos tipos de estruturação utilizando-se de regras ou não.” (Oliver, 2012, p. 11)

Para Vigotski, “(...) o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.” (Vigotski, 1987, citado por Silva & Santos, 2009, p.14) Uma vez que a criança desde tenra idade está constantemente a comunicar, primeiramente através de gestos evoluindo para o som e só, após a maturação destas formas de comunicar é que consegue imitar e interpretar alguns papéis nas suas brincadeiras, todo isto permite aumentar e desenvolver a imaginação. (Oliver, 2012, p. 14)

Gomes e Castro, s/d, salientam que Vigotsky, (2003):

(...) classifica a brincadeira como a elaboração de uma situação imaginária, mas que não se limita a isso. (...) e acredita ser necessário ultrapassar as significações da brincadeira restritas ao desenvolvimento cognitivo e atentar para as motivações, as necessidades, os desejos que levam as crianças a brincar, além das circunstâncias

nas quais as crianças brincam. A função do brincar na atividade infantil é vital para a constituição da atividade imaginária (Gomes & Castro, s/d, p.3)

Assim, através do lúdico, a criança desenvolve diferentes formas de expressão, entre as quais a linguagem. Para Silva e Santos, (2009) “A brincadeira é uma das linguagens que se destacam na infância e é através dela que a criança significa e ressignifica o mundo, constituindo suas práticas culturais.” p.3

Também Homem (2009) salienta o que facto de Bergman (1998) afirmar que o brincar pode ser visto como uma forma de linguagem. Uma vez que “A maior parte das características desta linguagem pode ser constatada logo nos primeiros contactos das crianças com os seus pais ou com aqueles que cuidam delas.” (Homem, 2009, p. 22)

Ainda a mesma autora dá ênfase ao ato de brincar, uma vez que:

Este é considerado como uma linguagem, uma vez que permite às crianças comunicar com as outras pessoas e iniciar a compreensão, desde muito cedo, de que podem suportar e representar a ausência temporária das pessoas que amam, substituindo-as pelas primeiras brincadeiras (Homem, 2009, p. 22).

No mesmo processo de pensamento, Oliver (2009) faz referência de que “O brincar é a primeira linguagem da criança, a partir das atividades lúdicas é que ela irá se desenvolver facilitando seu processo de socialização, comunicação, construção de pensamentos.” (Oliver, 2009, p.15) Desta forma “(...) a criança, por ainda não ter facilidade cognitiva e verbal, utiliza os brinquedos como palavras.” (Homem, 2009, p. 22 e 23)

Assim, para Gomes e Castro, (s/d) é através do “(...) jogo a criança aprende, verbaliza, comunica-se com pessoas que têm mais conhecimentos, internaliza novos comportamentos e, conseqüentemente, se desenvolve.” (Gomes e Castro, s/d, p.7)

Primeiramente a criança inicia as suas brincadeiras sozinha, surgindo a necessidade de interpretação de diversos papéis, que observa em seu redor, possibilitando que os brinquedos tenham vida, permitindo que estes demonstrem emoções e sentimentos. De seguida, e após todo este processo inicial de aquisições, a criança inicia o seu processo de socialização com as outras crianças, sentindo assim a necessidade de brincar em conjunto, tornando assim as brincadeiras mais complexas. (Oliver, 2012)

“Entende-se então que o brincar é realmente uma forma de actividade complexa, que envolve a criança física, mental, social e emocionalmente, revelando os seus sentimentos, experiências e reacções a essas mesmas experiências, (...)” (Homem, 2009, p. 23) Sendo que, a mesma autora refere que “O processo do brincar é apreciado tal como é pelas crianças e o produto final do brincar não é o mais importante desta actividade.” (Homem, 2009, p. 22)

Sendo que, a criança também brinca pelo emergir da carência de atuar sobre o mundo dos adultos, uma vez que é mais amplo que o seu. (Gomes e Castro, s/d)

Homem, (2009) salienta a importância do ato de brincar, visto que:

Através do brincar, a criança conhece o Mundo, e com ele, conhece as pessoas, as relações e regras sociais; pode imitar o adulto, expressando conflitos, além de, ao brincar, serem transmitidos conhecimentos educativos e este ser igualmente um indicativo do desenvolvimento da criança; as brincadeiras de uma criança podem ser indicativas de alguma dificuldade ou desenvolvimento tardio em determinado aspecto, visível aos pais e outros adultos que contactam diariamente com a criança (Homem, 2009, p. 23)

Gomes e Castro (s/d) fazendo referência às concepções de Wallon, (1981) referem que:

(...) toda atividade da criança é lúdica, (...). Nesse sentido, o infantil é sinônimo de lúdico. A ação de jogar e brincar é uma atividade que envolve a criança (corpo) e o brinquedo (objeto), numa relação dialógica, que para Wallon esta ação enfoca a motricidade no desenvolvimento da criança, ressaltando o papel que as aquisições motoras desempenham progressivamente para o desenvolvimento individual (Gomes e Castro, s/d, p. 5 e 6).

Através do brincar e do jogo, a criança adquire novas competências, que a ajudam a crescer no seu dia-a-dia. Estas competências são fundamentalmente a nível emocional, cognitivo, social, motor e linguístico. Contudo é essencial que a criança tenha espaço para a brincadeira, só assim pode desenvolver todos estes níveis, imprescindíveis para um bom desenvolvimento integral da mesma. (Homem, 2009)

Gomes e Castro (s/d) são da opinião de que “A brincadeira supõe uma significação conferida por todos que dela participam.” p.6 Contudo, antes de se iniciar o processo de brincar, é necessário que a criança aprenda o que é brincar e como brincar. (Gomes e Castro, s/d) Desta forma, a criança, após o processo do brincar sozinha, adquire a capacidade de respeitar os outros que brincam consigo, e “(...) assim a brincadeira evolui na sua estruturação, fazendo com que haja uma evolução mental da criança. As atividades lúdicas não só dão prazer como também prepara o sujeito para viver em sociedade, (...).” (Oliver, 2012, p. 15 e 16)

Assim e para Homem, (2009) o processo de brincar permite a construção de conhecimento aliado ao lúdico, uma vez que “O jogo e a brincadeira são sempre situações em que a criança realiza, constrói e se apropria de conhecimentos das mais diversas ordens. Eles possibilitam, igualmente, a construção de categorias e a ampliação dos conceitos das várias áreas do conhecimento.” (Homem, 2009, p. 23)

Para a mesma autora, o brincar diário de uma sala de creche:

(...) para além de possibilitar o exercício daquilo que é próprio no processo de desenvolvimento e aprendizagem, possibilita situações em que a criança constitui significados, sendo uma forma de assimilação dos papéis sociais e de compreensão

das relações afectivas que ocorrem no seu meio, assim como para a construção do conhecimento (Homem, 2009, p. 22).

Desta forma e corroborando da opinião de Homem (2009), Castro e Gomes (s/d) salientam que “(...) a brincadeira aparece como uma atividade que permite à criança a apropriação dos códigos culturais e que contribui para a socialização da criança.” (Gomes e Castro, s/d, p.6)

Ainda os mesmos autores realçam o facto de, a criança ao brincar em grupo, adquire a competência de trabalho em grupo, uma vez que abrange diversas habilidades, entre as quais, “(...) saber organizar-se, cooperar, participar de uma atividade coletiva e partilhar lideranças, saber gerenciar e superar conflitos, saber conviver com regras, servir-se delas e elaborá-las, saber construir normas negociadas de convivência que superem as diferenças culturais.” (Gomes e Castro, s/d, p.7 e 8)

Contudo, “Cabe ao educador mediar estas situações, aproveitando para interagir e transmitir conhecimentos através da brincadeira que ali se desenrola, uma vez que o lúdico possibilita uma das actividades mais significativas para a aprendizagem.” (Homem, 2009, p.23 Pois é possível, através do lúdico e da brincadeira, desenvolver, nas crianças, diversas noções espaciais, temporais e rítmicas, que as ajudaram no desenvolvimento diário. “Em termos espaciais, a criança desenvolve as noções de “à frente”, “atrás”, ou “ao lado” de algo, ou alguém e também, a estruturação do espaço nas formações em grupo: “roda, coluna, fileira, etc”. (Gomes e Castro, s/d, p.7)

Uma vez que o brincar é parte integrante de uma cultura, Gomes e Castro (s/d) referem que o brincar, a cultura e o conhecimento são elementos que se estabelecem e sustentáculos da aprendizagem e da sociabilidade. (Gomes e Castro, s/d)

Mas e apesar de todos este benefícios que o ato de brincar trás a criança, atualmente “(...) a brincadeira começa a ganhar cada vez menos importância, à medida que as crianças crescem, começando a haver cada vez mais exigências a nível intelectual.” (Homem, 2009, p. 23)

Silva e Santos, (2009) salientam que:

(...) atualmente, só é aberto o espaço para brincar na educação infantil, e nem sempre é aceito de uma forma natural. As crianças têm que brincar, porque, brincando aprende a participar das atividades pelo prazer de brincar, sem visar uma recompensa ou temer castigo, mas adquirindo o hábito de estar ocupada, fazendo alguma coisa inteligente e criativa, experimentando o mundo ao seu redor, buscando um sentido para sua vida (Silva e Santos, 2009, p.11).

Assim, muitos educadores caem no erro de tornar as brincadeiras muito dirigidas e pouco espontâneas, tornando o brincar e as atividades lúdicas pouco criativas e prazerosas. (Silva & Santos, 2009)

Ainda na mesma linha de pensamento, Borba refere que:

A brincadeira é uma palavra estritamente associada à infância e às crianças. Porém, ao menos nas sociedades ocidentais, ainda é considerada irrelevante ou de pouco valor do ponto de vista da educação formal, assumindo frequentemente a significação de oposição ao trabalho, tanto no contexto da escola quanto no cotidiano familiar. (Borba, 2007 citado por Silva & Santos, 2009, p.12)

No entanto é essencial ver que “(...) a brincadeira e as situações de jogos são fundamentais para a vida saudável da criança.” (Homem, 2009, p.24)

1.3.1. História do brincar

Uma vez que, e como refere Silva e Santos, (2009) “O brincar está presente em diferentes tempos e lugares e de acordo com o contexto histórico e social que a criança está inserida. A brincadeira é recriada com seu poder de imaginação e criação.” p.1 Assim o brincar pode ser entendido como uma possibilidade para a criança possa imaginar, criar e interagir, permitindo ainda o desenvolvimento do seu lado motor e construir o processo de socialização e conseqüente descoberta do mundo que a rodeia. (Oliver, 2012)

No entanto é necessário compreender de forma surgida a brincadeira no cotidiano da criança. Gomes e Castro, (s/d) referem que:

A relação entre o brincar e o desenvolvimento infantil são antigas, Gregos e Romanos já falavam da importância do brincar para o desenvolvimento da criança e especificamente o educar. Portanto a partir do século XVIII que se expande a imagem da criança como ser distinto do adulto o brincar destaca-se como típico da idade (Gomes e Castro, s/d, p.1).

Também Silva e Santos, (2009) salientam que, as brincadeiras e os brinquedos são muitos mais antigos e à relatos de que em:

Achados arqueológicos do século IV a.C., na Grécia, descobriram bonecos nos túmulos de crianças. Há referências a brincadeiras e jogo em obras tão diferentes como a Odisseia de Ulisses e o quadro jogos infantis de Pieter Brughel, pintor do século XVI. Nessa tela, de 1560, são apresentadas cerca de 84 brincadeiras que ainda hoje estão presentes em diversas sociedades (Silva e Santos, 2009, p.1).

Assim e apesar de a brincadeira estar associada a criança já há muitos séculos, “mas foi através de uma ruptura de pensamento que a brincadeira passou a ser percebida e valorizada no espaço educacional das crianças menores. No passado, o que se via era o

brincar apenas como forma de fuga ou distração, não lhe sendo conferido o caráter educativo.” (Silva e Santos, 2009, p.10)

Para Silva e Santos, (2009) o ato de brincar ainda se inicia muito tempo antes de a criança compreender o que é brincar, para estes autores “O ato de brincar faz parte da vida do ser humano desde o ventre de sua mãe. Seu primeiro brinquedo é o cordão umbilical, onde, a partir da 17ª semana, através de toques, puxões e apertos, o bebê, em desenvolvimento, começa a criar relação com algo.” (Silva e Santos, 2009, p.1)

Assim e tendo em consideração toda a história e forma como esta evolui ao longo dos séculos, Silva e Santos (2009) afirmam que tanto o jogo, como o brinquedo e a brincadeira desempenham possibilidade de a criança conhecer e compreender o mundo que a rodeia. E que constantemente interage. (Silva e Santos, 2009)

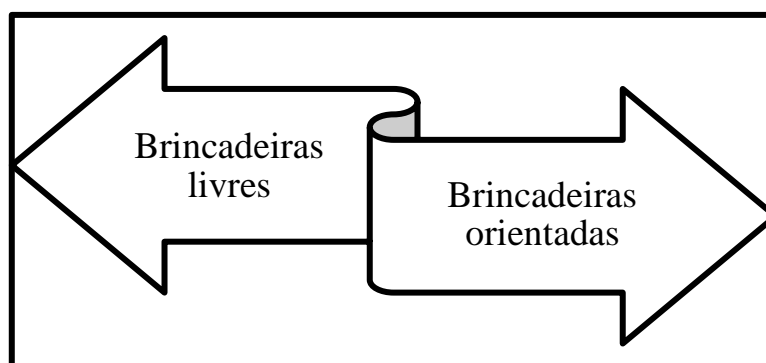
1.3.2. Significado de brincar

De acordo como Oliver (2012), “Brincar é um direito das crianças, através das atividades lúdicas elas exploram o seu mundo interior, imitam aspectos da vida adulta para compreendê-la.” p. 10 Sendo que este processo de brincadeira poderá ser livre ou orientado, no entanto o mais importante é que o educador tenha a capacidade de contrabalançar este processo, de forma a proporcionar aprendizagem às crianças. (Oliver, 2012)

Para Kishimoto, “o brincar infantil não é apenas uma brincadeira superficial desprezível, pois no verdadeiro e profundo brincar, acordam e avivam forças da fantasia, que, por sua vez, chegam a ter uma ação plasmadora sobre o cérebro.” (Kishimoto, 2001 citado por Oliver, 2012, p. 11)

Assim, e para Oliver (2012) “(...) o brincar é o ato de movimentar-se e é de grande importância biológica, psicológica, social e cultural, pois é através da execução dos movimentos que as pessoas interagem com o meio ambiente, relacionando-se com os outros, aprendendo sobre si, seus limites capacidades e solucionando problemas.” (Oliver, 2012, p. 11)

Desta forma, existem duas formas de brincadeira, definidas por Oliver (2012). Como é possível observar na figura 4, nomeadamente:

Figura 4. Duas formas de brincadeiras

Fonte: Adaptado de Oliver, G. C. (2012). A importância do brincar na Educação Infantil. Rio de Janeiro: Universidade Veiga de Almeida - UVA

1.3.2.1. Brincadeiras livres

Tendo em consideração a EI, esta tem como principal objetivo o desenvolvimento e aprendizagem da criança, assim o lúdico, a brincadeira e a fantasia tornam-se bases para o desenvolvimento integral das crianças. Desta forma:

(...) dentro do ambiente escolar pode-se observar que em alguns momentos estas brincadeiras são livres, ou seja, o professor não dita uma regra ou objetivos a serem cumpridos. E isto se dá propositalmente, pois é através do brincar livre que é possível saber algumas preferências da criança, se ela comanda o grupo, se gosta de liderar, ou se é mais tímida (Oliver, 2012, p. 17 e 18).

Ao brincar de forma livre, a criança é estimulada a procurar os porquês das coisas, tornando-se num momento de grande descoberta individual, permitindo assim, a exploração do espaço onde está inserida. O desenvolvimento social é realizado através da interação que as brincadeiras livres permitem. (Oliver, 2012)

Quaresma, (s/d) referindo-se a Valsiner (1988), salienta “(...) que para analisar o desenvolvimento infantil deve-se considerar os ambientes em que ocorre a atividade da brincadeira livre que são fisicamente estruturados segundo os significados culturais dos adultos que as rodeiam na sociedade, como pais e professores.” (Quaresma, s/d, p.3)

Para Oliveira, (1992):

A maneira como a criança brinca e desenha reflete de maneira implícita na forma como esta lida com a realidade. Ao mesmo tempo em que se diverte, constrói laços de amizade, compartilha o funcionamento de um grupo, aprende a respeitar limites e a ceder para que o outro também se satisfaça. É um processo constante da consciência de si mesmo e do outro (Oliveira, 1992 citado por Souza, 2009, citado por Oliver, 2012, p.18).

Apesar de a criança necessitar constantemente estar em contato com regra que possibilitem a sua organização, no entanto, os momentos de brincadeira livre são importantes, uma vez que permitem o seu desenvolvimento a nível cultural e social. (Oliver, 2012) É

através da brincadeira que a criança expressa-se “(...) conhece o mundo, desenvolvendo capacidades e habilidades.” (Oliver, 2012, p. 18) No entanto, a forma de brincar livremente tem se alterado ao longo dos tempos, muito em conta da sociedade onde a criança está inserida, sendo a televisão um substituto das brincadeiras livres, ficando de lado toda a fantasia e lúdico que as brincadeiras proporcionam. (Oliver, 2012)

1.3.2.2. Brincadeiras orientadas

No brincar orientado está sempre implícito o comprimento de uma regra, que serve como ponto de partida para este tipo de brincadeiras. A utilização de regras torna-se numa “(...) ferramenta pedagógica que irá proporcionar uma troca de conhecimento entre educadores e educando.” (Oliver, 2012, p. 19)

Para Oliver, (2012) as brincadeiras orientadas possibilitam observar “(...) se a criança tem a capacidade de organizar seu pensamento, o nível de concentração, e se dentro das regras impostas consegue resolver situações problemas. Com isto estará desenvolvendo seu raciocínio lógico, a memorização e a capacidade de observação.” (Oliver, 2012, p. 19)

Tanto o brincar orientado como o brincar de forma livre tem a sua importância e são ambas importantes no desenvolvimento da criança, pois é através destas que a criança adquire e desenvolve capacidades específicas, nomeadamente, a atenção, a concentração e a percepção. (Oliver, 2012)

Desta forma, e como já anteriormente foi referido, ao propor uma atividade orientada “(...) é colocar condições e regras para serem cumpridas. E dentro de cada brincadeira existem conteúdos e objetivos a serem alcançados.” (Oliver, 2012, p. 19)

Assim e de acordo com Moyles, “Por meio do brincar dirigido as crianças têm uma outra dimensão e uma nova variedade de possibilidades estendendo-se a um relativo domínio dentro daquela área o atividade.” (Moyles, 2002 citado por Oliver, 2012, p. 19)

1.4. Adaptação da criança à creche

De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2006), “A adaptação é o termo utilizado por Piaget para descrever como a criança lida com novas informações que parecem conflitar com o que ela já sabe. A adaptação envolve duas etapas: (1) **assimilação**, que é receber informações e incorporá-las às estruturas cognitivas existentes, e (2) **acomodação**, que é

mudar nossas estruturas cognitivas para incluir novo conhecimento.” (Papalia, Olds & Feldman, 2006, p.76)

A criança ao entrar para a creche depara-se com a primeira experiência no que diz respeito à separação desta com a família. Portugal (1998), afirma que “ A partir do momento em que um bebê é confiado a alguém que não os pais, as interações com estes tornam-se muito limitadas. O bebê perde os seus pontos de referencia e daí uma certa desorganização, inquietude, se não mesmo angústia e sofrimento.” p. 183

Este período é normalmente sinonimo de angústia advindo de choro tanto pela criança como pelos pais, que ao verem a inquietude da criança, ficam aflitos e inconsoláveis. No entanto, existem crianças que facilmente se adaptam a este contexto e de acordo com Teodoro (2013), tiveram um bom desenvolvimento emocional, transmitido pela mãe onde foi possível cultivar sentimentos de confiança e segurança, contudo “(...) cabe à instituição preparar-se para atender aquelas que venham a apresentar maiores dificuldades de se distanciar da mãe. (Teodoro, 2013, p. 80)

Rodriguez e Hignett, salientam que:

Durante os primeiros dias de creche, os bebês exibem um período de protesto, chorando e agarrando-se aos pais. Associado às perturbações da esfera alimentar ou dos ritmos de sono constata-se uma rabugice aumentada. Mas estes sinais acabam por desaparecer ao longo dos primeiros dois meses (Rodriguez e Hignett, 1981 citado por Portugal 1998 p. 183).

Para Teodoro (2013), nos primeiros tempos de adaptação da criança à creche e quando esta se demonstra demasiado dolorosa para a criança, é importante que, em concordância entre o educador e os pais, a criança possa trazer um objeto de casa e levar outro da sala, uma vez que ao trazer de casa, transmite à criança sensação de familiaridade e no ao levar algo da sua sala, promove o laço da criança à instituição. (Teodoro, 2013)

Contudo, o factor tempo será o melhor aliado para esta etapa, visto que a criança necessita de tempo para conhecer tudo em seu redor, fundamentalmente, criar laços afetivos e de confiança com a educadora e assim promover o envolvimento com todas as crianças do grupo. (Teodoro, 2013)

Portugal (1998), salienta a importância:

(...) das relações educador-criança na creche constitui uma boa oportunidade para o alargamento da nossa compreensão sobre o desenvolvimento das relações sociais da criança com adultos. Além disso, como a ligação da criança ao educador pode influenciar a sua adaptação socioemocional à creche torna-se importante a observação destas ligações (Portugal, 1998, p.179).

De acordo com Howes e Hamilton defendem “(...) que as crianças classificadas como tendo uma relação segura com o educador experienciavam um maior envolvimento deste na interação.” (Howes & Hamilton, 1992, citado por Portugal, 1998, p. 181)

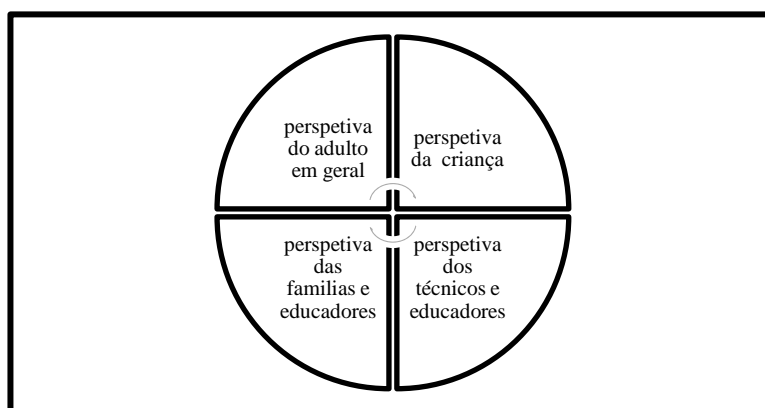
Na mesma linha de pensamento Goossens e Ijzendoorn:

(...) constataram que estas crianças permaneciam durante mais tempo na creche, ao longo do dia, sendo a maioria destes educadores gente jovem. Embora os educadores capazes de promover uma ligação segura com a criança não tenham necessariamente menos experiência de creche, parecem ser mais jovens pelo que mais capazes de lidarem com as exigências por vezes exaustivas das suas tarefas (Goossens & Ijzendoorn, 1990, citado por Portugal, 1998, p.181).

Em contrapartida ao aumento do risco de uma relação instável com a mãe, Portugal (1998), defende que, a criança ao permanecer mais tempo na instituição com o educador, promove uma melhor relação entre criança-educador. Pois ambos necessitam de tempo e de espaço para se adaptarem mutuamente “(...)e aprenderem a descodificar os sinais e comportamentos do outro (Portugal, 1998, p.181)

Katz, atesta que “(...) a qualidade dos contextos educativos para a infância pode ser avaliada segundo diferentes perspectivas: (...)” (Katz, 1995 citado por Portugal, 1998, p. 193) As mesmas podem ser visualizadas na Figura 5.

Figura 5. Diferentes perspetivas da qualidade em contextos educativos



Fonte: Texto adaptado de Portugal, G. (1998). Crianças, famílias e creche, uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche. Porto: Porto editora (p.193)

No que se concerne à perspectiva do adulto em geral, “ têm-se em consideração características como: - ratio adulto-criança; - qualificações e estabilidade dos técnicos; - qualidade e quantidade do espaço por criança; - qualidade e quantidade do equipamento e materiais; - condições de segurança, saúde e higiene; - características das interações adulto-criança.” (Portugal, 1998, p. 193)

1.5.Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar

Com a criação de uma rede pública de Jardins de Infância, em 1978, a cargo do Ministério da Educação (ME) e com a consequente publicação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo, é efetivada a introdução da Educação Pré-Escolar no Sistema Educativo. (Teixeira & Ludovico, 2007)

Assim, com as carências demonstradas pelas famílias e a constante procura de instituições estiveram na base das preocupações demonstradas pelos poderes políticos a nível educativo. Desta forma, nas legislativas de 1995, todos os partidos políticos abrangeram as preocupações com a Educação Pré-Escolar (PE) nos seus programas de campanha. (Teixeira & Ludovico, 2007)

Com toda esta preocupação em redor da Educação PE, no final de 1996, é aprovada por concordância a Lei n.º 5/97 e em que, no ano seguinte seria publicada como Lei Quadro para a Educação PE. (Teixeira & Ludovico, 2007) Esta “Lei Quadro consagra este nível educativo como a primeira etapa da educação básica e define o papel participativo das famílias e o papel estratégico do Estado, das autarquias e da iniciativa particular, cooperativa e social.” (Teixeira & Ludovico, 2007, p. 33)

A colaboração do Ministério da Educação e do Ministério da Solidariedade e Segurança Social (MSSS) permitiu à Educação PE um quadro legislativo próprio. Desta forma, ainda no decorrer do ano de 1996, sai o “(...) Despacho n.º 5220/97 (2ª série), de 10 de Julho, publicado no D.R. n.º 178, II série, de 4 de Agosto, aprova as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.” (Teixeira & Ludovico, 2007, p. 33 e 34)

Tendo por base Teixeira e Ludovico (2007), é suscetível verificar que até à publicação das OCEPE, a Educação PE era o único subsistema educativo que não apresentava um currículo, em Portugal. “A falta de um referente em termos curriculares constituía como uma lacuna neste nível educativo, originando “linguagens” diversas e práticas bastante díspares entre os educadores.” (Teixeira & Ludovico, 2007, p. 34)

Todo este processo de negociações e de implementação das OCEPE, foi destacado pela OCDE “(...) como exemplar, quando do seu exame temático à situação portuguesa.” (Vasconcelos, 2012 p.26)

Como refere o Ministério Educação, as OCEPE não são consideradas como um programa, sendo sim “(...) um conjunto articulado de princípios que permitam ao educador fundamentar as decisões sobre a sua prática, isto é, destinam-se a apoiar o planeamento e a

avaliação do processo educativo a desenvolver com as crianças.” (Ministério da Educação, 2000 citado por Teixeira & Ludovico, 2007, p.35)

Porém, para Teixeira e Ludovico, 2007, “(...) as Orientações Curriculares constituem um instrumento fundamental para a compreensão do processo educativo e para a fundamentação de uma educação pré-escolar de qualidade.” p.36

Para Vasconcelos (2012), este documento está estruturado de forma a apresentar orientações gerais ao educador, estando dispostas por áreas de conteúdo, de fácil consulta. Refere ainda seis dimensões que o educador deverá ter em conta na sua prática, nomeadamente “(...) observar, planear, agir, avaliar, comunicar, articular.” (Vasconcelos, 2012, p.26)

1.6.O educador / perfil do educador

O Decreto-Lei (DL) n.º 240/2001 de 30 de Agosto, é um documento legal publicado em Diário da República e que define o regime de qualificação para a docência, nomeadamente do educador e do professor do ensino básico.

Por seu turno, o perfil do professor do 1º ciclo do ensino básico encontra-se legislado em documento público através do DL n.º 241/2001. Neste documento à referência ao perfil do Educador de Infância, mais concretamente no Anexo n.º1, tendo por bases de desempenho as mesmas das do perfil do professor do 1º ciclo, descrito no Anexo n.º2 do presente DL.

No que diz respeito ao currículo, e conforme o que consta do Anexo n.º1, capítulo II, ponto 1, é da responsabilidade do docente o seu desenvolvimento e conseqüente conceção. No âmbito da organização do ambiente educativo, o educador deve organizar todo o espaço de forma a proporcionar práticas pedagógicas mais enriquecedoras e que crie condições essenciais à segurança das crianças.

Ainda no mesmo capítulo mas já no ponto 4, o educador deverá observar cada criança, individualmente e no grupo, de forma a poder planear toda a sua ação de acordo com as necessidades e interesses da criança.

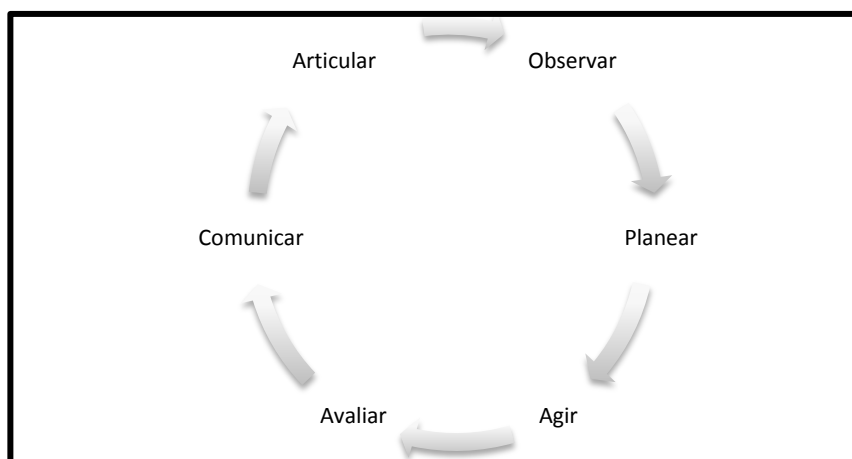
No que concerne ao ambiente educativo e de acordo com Katz, “(...) o ambiente só pode ser bom para uma criança se ele for também bom para o adulto que trabalha com ela. Isto é, os adultos tratam as crianças do mesmo modo como são tratadas.” (Katz, s/d citado por Portugal 1998, p.196)

É fundamental que o educador detenha um comportamento que possibilite salientar e corresponder adequadamente “(...) às necessidades socioemocionais, cognitivas e motoras da

criança através de vastas interações verbais, através de actividades de cariz piagetiano facilitadoras da permanência do objecto, das concepções pré-operatórias, desenvolvimento da autonomia e confiança, através de cuidados atentos e responsivos e através da ausência de comportamentos ríspidos e punitivos.” (Portugal, 1998, p. 197)

Conforme consta das OCEPE (1997), o educador, na sua interferência profissional, procurar desenvolver as etapas que constam da figura 6.

Figura 6 - Etapas da intervenção profissional



Fonte: Texto adaptado de Ministério da Educação. (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. (pp. 25-28)

Numa leitura à figura 5 é possível verificar que todo o processo da intervenção profissional do educador, sendo um processo contínuo e giratório que tem na sua base o melhoramento das atividades, de forma a proporcionar maiores e melhores aprendizagens às crianças.

Para Portugal (1998):

O educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível. Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de responsabilidade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento socioemocional (Portugal, 1998, p. 198).

Capítulo II- Enquadramento metodológico

Visto que o educador é um eterno observador das crianças, de forma a melhorar as suas práticas e consequentemente combater algumas preocupações face ao grupo de crianças, é primordial que este seja capaz de investigar de forma a solucionar possíveis problemáticas que surjam. Desta forma, este capítulo será iniciado com um olhar sobre a IA como metodologia, frequentemente utilizada na educação. Todavia, é necessário abordar as técnicas que esta metodologia dá mais ênfase, que nesta situação culminou com as técnicas documentais, ou seja, a análise documental e as técnicas não documentais, análise de conteúdo e observação participante.

Contudo e apesar de, neste estágio, não ter sido implementada a IA na sua essência, esta tornou fundamental para dar resposta à problemática que surgiu no início do estágio, pois foi realizada uma pesquisa sobre o tema em questão. Sendo que este capítulo encontra-se dividido em dois pontos, no segundo ponto será abordado todas as metodologias com as quais mais me identifico e que optei por pôr em prática durante toda a minha intervenção. Tendo em conta a idade do grupo com que desenvolvi o meu estágio, verifiquei que a manipulação e exploração do mundo em redor, eram aspetos importantes para o bom desenvolvimento das crianças. Desta forma, será abordado cada metodologia, individualmente, contudo é possível utilizar diversos fundamentos de cada e juntá-los de forma a promover melhores aprendizagens. Assim, será abordada a Pedagogia de Trabalho em projeto, a aprendizagem ativa em contrapartida da experiências-chave e ainda a Pedagogia-em-Participação

2.1. Plano de investigação

2.1.1. A observação participante como ponto de partida

Na educação de infância, a observação é um pilar importante que sustenta a prática do educador, e surge como um ponto de partida, uma vez que permite uma melhor oferta educativa dando a oportunidade de desenvolvimento de aprendizagens adequadas ao grupo que tem a seu cargo, tendo sempre em conta as dificuldades, interesses e capacidades de cada criança. (ME, 1997)

Na mesma linha de pensamento, Oliveira-Formosinho (2012) refere que:

A observação é um processo contínuo, pois requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem, a partir da sua estrutura de criação de significado para a experiência, necessariamente diferente da estrutura de atribuição

de significado à experiência desta outra criança individual que, embora da mesma idade, tem já outra história de vida, outra experiência, outra família noutra cultura. (Oliveira-Formosinho, 2012, p.49)

Assim toda a observação que é feita pelo educador, permite criar estratégias que fundamentam uma diferenciação pedagógica adequada a todos. Permitindo assim, com a partilha de conhecimentos e experiências, melhorar e desenvolver as potencialidades de cada um. (ME, 1997)

Corroborando com a opinião de Oliveira-Formosinho (2012), para o Ministério da Educação (1997), a observação participante é um processo contínuo, onde o educador regista tudo o que suscita preocupação como também toda a evolução concretizada pelas crianças, tendo sempre como finalidade a adequação das práticas educativas às mesmas. (ME, 1997)

Transpondo este tipo de observação para a Investigação-Ação, aferimos que “não há ciência sem observação, nem estudo científico sem um observador.” (Pardal & Lopes, 2011, p. 71) Sendo que, a observação é considerada como uma das técnicas mais antigas na investigação. (Pardal & Lopes, 2011) E, assim é possível, ao observador “(...) vive a situação, sendo-lhe, por isso, possível conhecer o fenómeno em estudo a partir do interior.” (Pardal & Lopes, 2011, p. 72) Ao observar, o investigador têm conhecimento do contexto e dos fenómenos tal como eles acontecem. (Máximo-Esteves, 2008)

Assim, e de acordo com Estrela (1994), “(...) a observação constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana.” p. 29 Partindo deste pressuposto, durante toda a minha intervenção pedagógica, a observação participante foi crucial permitindo fazer uma adequação da prática, partindo do que fora observado a quando da primeira semana de intervenção.

2.1.2.A investigação-ação

O termo investigação-ação comporta diversos significados, contudo é possível aferir que teve a sua criação nos Estados Unidos., “(...) onde foi concebida e aplicada, num primeiro momento, mediante o contributo de vários pensadores pertencentes não apenas ao campo da educação, mas também ao campo mais vasto das ciências sociais.” (Máximo-Esteves, 2008, p.23)

Para Collien e Manion, a investigação-ação é descrita como “(...) um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata.” (Collien & Manion, 1989 citado por Bell, 2002, p. 20)

Na mesma linha de pensamento, Pardal e Lopes (2011), afirmam que este método de investigação é vista como uma estratégia de recolher e analisar dados sobre um determinado problema tendo como principal objetivo o da “(...) formalização e promoção de mudança na realidade estudada.” (Pardal & Lopes, 2011, p. 44)

Ainda, no que concerne à definição de investigação-ação, Bogdan (1994), afirma que esta “(...) consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais. (Bogdan, 1994, p. 292)

Em jeito de síntese, a tabela 4 resume as linhas gerais desta metodologia.

Tabela 2. Linhas gerais de investigação-ação, segundo Pardal & Lopes, 2011

Investigação-ação
Estratégia de reflexão sobre um problema específico
Investigação aplicada
Investigação para uma mudança
Investigação com consequências visíveis

Fonte: Texto adaptado de Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). Métodos e Técnicas de Investigação Social. Porto: Areal Editores, S.A. (p.44)

Desta forma é possível interligar esta metodologia com o campo educacional, uma vez que, como refere Grundy e Kemmins:

Investigação-ação educacional é um termo usado para descrever uma família de actividades no desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, programas de aperfeiçoamento da escola, de sistemas de planificação e desenvolvimento de políticas. Estas actividades têm em comum a identificação de estratégias de acção planeada, as quais são implementadas e depois sistematicamente submetidas à observação, à reflexão e à mudança. Os participantes na acção a ser considerada são integralmente envolvidos em todas estas actividades (Grundy & Kemmins, 1988 citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 21).

Assim, e tendo em conta a problemática observada durante o início da intervenção pedagógica, esta metodologia tornou-se fulcral para todo o desenvolvimento da prática, sendo assim possível, através da utilização de técnicas de investigação-ação, arranjar estratégias que permitissem a resposta à questão problemática que suscitou a minha atenção.

2.1.3. Técnica de recolha de dados

Sendo a investigação-ação um método de investigação de cariz qualitativo comporta assim o uso de técnicas que permitam a recolha de dados de forma a solucionar a problemática encontrada. Estas podem ser de caráter documental ou não documental. Pardal e Lopes (2011), afirma que “as técnicas são um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa, um modo de se conseguir a efetivação do conjunto de operações em que consiste o método, com vista à verificação empírica – confrontação do corpo de hipóteses com a informação colhida na amostra.” (Pardal & Lopes, 2011, p.70)

Ainda o mesmo autor refere que a opção de escolha por umas técnicas (ver tabela 3) e não por outras está relacionada com o que se pretende investigar e as hipóteses de trabalho que advém do problema a solucionar. (Pardal & Lopes, 2011)

Tabela 3. Técnicas de recolha de dados

Técnica documental	Técnica não documental
Análise documental	Observação participante Análise de conteúdo

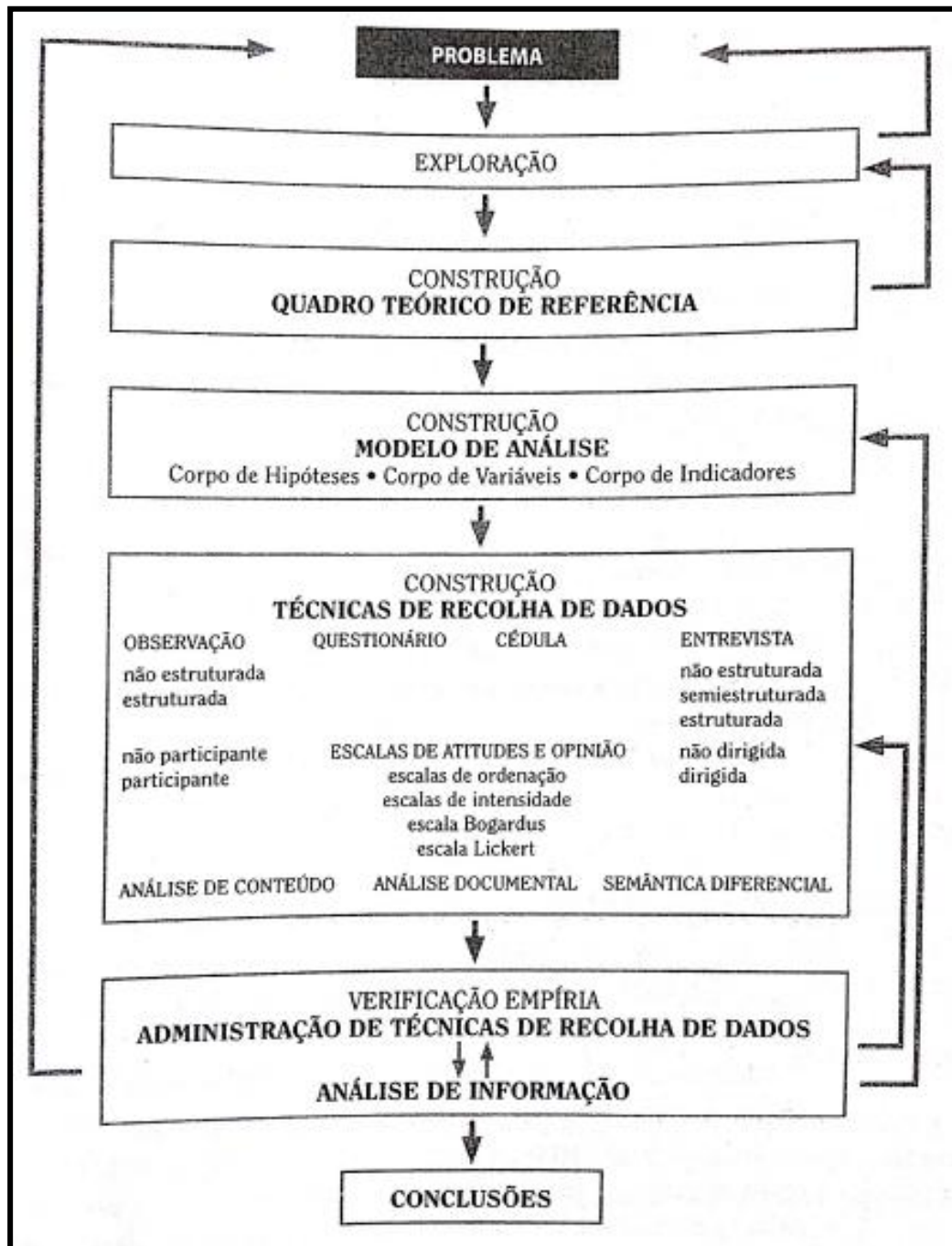
Na tabela 5 encontram-se as técnicas que foram tidas em conta de forma a dar resposta ao problema encontrado. Uma vez que durante a primeira semana de intervenção ser dedicada à observação participante, esta técnica foi, como já anteriormente referi, o ponto de partida, o iniciar de todo o processo de pesquisa em redor dos afetos e da forma que estes estavam direta ou indiretamente relacionados com a aprendizagem das crianças.

Contudo, não só a observação participante possibilitou a obtenção de dados, como também as conversas informais trocadas com a educadora cooperante permitiram uma melhor análise de conteúdo. Como Pardal e Lopes (2011), salientam, “A análise documental pretende desvendar aquilo que “se esconde” por detrás de signos, linguísticos ou visuais – na tessitura de um registo.” p.93

No que diz respeito à análise documental, uma das técnicas documentais, esta foi conseguida e desenvolvida através de todos os documentos postos a disposição pela 25^a instituição educativa. A consulta e análise do Projeto Educativo de Escola (PEE), assim como do Projeto Curricular de Grupo (PCG) permitiram melhor conhecer o grupo, mas também todos os objetivos, valores e metas a alcançar por todos os intervenientes no processo educativo.

Pardal e Lopes (2011), aquando da exposição da análise documental, referem que está é uma “Técnica de recolha de informação necessária em qualquer investigação, o recurso a documentos é uma tarefa difícil e complexa que exige do investigador paciência e disciplina.” (Pardal & Lopes, 2011, p.103)

Figura 7. Procedimento metodológico



Fonte: Adaptado de Pardal, L. & Lopes, E.S. (2011). Métodos e Técnicas de Investigação Social, Porto: Areal Editores, S.A. (p. 70)

A figura 7 é explicativa de todo o procedimento metodológico para que exista uma verificação empírica, possibilitando ou não a obtenção de conclusões a cerca da pesquisa realizada.

2.2. Pressupostos metodológicos para a intervenção pedagógica

“Pode julgar-se uma sociedade pela sua atitude para com os mais novos, não só... pelo que se diz sobre eles mas também pelo modo como esta atitude é expressa naquilo que lhes oferece à medida que crescem.” (Goldschimed & Jackson, 1994, citado por Hohmann & Weikart, 2011, p.21)

Esta citação indica tudo o que um educador deve ser, impulsionador e motivador de novas aprendizagens.

Todas as metodologias abordadas neste ponto tornaram-se fulcrais no desenvolvimento do estágio pedagógico em EI. Esta seleção de diversas metodologias teve em consideração dois fatores. Primeiro, foram selecionadas pelos simples facto de, enquanto futura educadora, dar grande importância às mesmas e acreditar que com estas é possível promover e desenvolver boas práticas e indo ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Segundo, pelo facto de serem metodologias que possibilitam o desenvolvimento integral da criança, desde a mais tenra idade.

2.2.1 Metodologia de trabalho em projeto

Alguns autores, como Serra (2004), refere-se a esta metodologia como Pedagogia de Projeto, no entanto Vasconcelos (2002) menciona como Trabalho por Projeto. Contudo, ambos os termos definem a mesma metodologia.

Esta metodologia foi espalhada em Portugal muito em conta das ações de formação realizadas e dirigidas a todos os educadores de infância da rede pública, ficando a organização a cargo da Divisão de Educação Pré-Escolar (DEPE). (Serra, 2004)

Katz e Chard, afirmam que pedagogia de projeto é definida como:

(...)um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo (...). Poderá prolongar-se por um período de dias ou semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico. (...) Ao contrário da brincadeira espontânea, os projectos envolvem as crianças num planeamento avançado e em várias actividades que requerem a manutenção de esforço durante vários dias ou semanas (Katz & Chard, 1997 citado por Serra, 2004, p. 51).

Para Morin, é essencial e necessário um “olhar interdisciplinar” sobre a realidade, visto que cada vez mais os saberes são transdisciplinares. Esta realidade da prática educativa promove um desenvolvimento intelectual, na criança como também no adulto, quando apresentado algum grau de complexidade. (Morin, 2002 citado por Vasconcelos, 2002)

Desta forma, a pedagogia de projeto é uma das metodologias encontradas com maior frequência nas instituições de infância. (Serra, 2004) Assim, e para Vasconcelos (2002), é importante verificar as potencialidades e desafios encontrados a quando da utilização da metodologia de trabalho de projeto, com crianças pequenas. Sendo certo que:

(...) esta metodologia pode ser utilizada em qualquer nível educativo, com especial incidência no nível pré-escolar (incluindo os 3 anos) e no 1º ciclo do ensino básico. Consideramos ainda ser possível introduzir *uma orientação para o trabalho de projecto* na acção pedagógica com crianças dos 0 aos 3 anos (Vasconcelos, 2002, p. 8).

Katz e Chard, acreditam que, indiferentemente dos modelos curriculares usados nas instituições educativas, esta metodologia “(...) poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento.” (Katz & Chard, 1997 citado por Vasconcelos, 2002, p.8)

Serra (2004) refere que as atividades desenvolvidas através do recurso a esta metodologia, têm como ponto de partida um problema em concreto e que estão de certo modo relacionado com a realidade social. (Serra, 2004) Desta forma, “(...) para desenvolver esta metodologia de trabalho com as crianças, o educador ou o professor não pode deixar de usar também, de modo consistente, no seu trabalho em equipa pedagógica (incluindo o pessoal auxiliar ou outros agentes educativos) ou na forma como os pais são envolvidos pedagogicamente na instituição.” (Vasconcelos, 2002, p. 8)

Sendo considerada com uma pedagogia aberta, Serra (2004) afirma que esta pedagogia dá a possibilidade às crianças, de forma livre e flexível, expressarem vontade em aprenderem mais sobre determinado assunto, que surgiu como um problema a pesquisar. (Serra, 2004) Ainda o mesmo autor mas citando Katz e Chard (1997), salienta que,

(...) através desta metodologia, poderá chegar-se a um currículo adequado do ponto de vista do desenvolvimento, uma vez que esta se centra em objectivos intelectuais que envolvem as mentes das crianças, de forma a aprofundar a compreensão das experiências que estas vivem no seu ambiente (Serra, 2004, p. 51 e 52).

De acordo com Vasconcelos, (2002) a metodologia de trabalho por projeto na EI pode ser agrupado em quatro fases consecutivas e através das quais é possível observar o resultado e objetivo do trabalho em pesquisa. Na tabela UUU é possível verificar essas mesmas fases e os objetivos das mesmas.

Tabela 4. Fases do desenvolvimento do trabalho de projeto

Fases do desenvolvimento do trabalho de projeto	
Fase I – Definição do problema	<p>“Formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar (...)” (Vasconcelos, 2002, p.14)</p> <p>“Partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenham e esquematizam, escrevem com o apoio do adulto.” (Vasconcelos, 2002, p.14)</p>
Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho	<p>“A raiz da palavra planear, portanto, aponta-nos para a flexibilidade e multiplicidade de possibilidades e não para a unidireccionalidade de uma planificação tradicional e linear.” (Vasconcelos, 2002, p. 15)</p> <p>“Elaboram-se mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar? Pais, professores de diferentes níveis educativos, outras crianças ou jovens? Realizam-se questionários “com” e “à medida” das crianças. Que recursos pode oferecer a comunidade?” (Vasconcelos, 2002, p.15)</p>
Fase III – Execução	<p>“As crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções.” (Vasconcelos, 2002, p.16)</p> <p>“Elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida. Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade”.” (Vasconcelos, 2002, p.16)</p> <p>“As crianças utilizam uma variedade de linguagens gráficas. Constroem objectos em grandes dimensões (o avião; o tractor; o foguetão...). Pontos de situação diários e avaliações de processo são feitos para relançar e planificar o que vem a seguir. Surgem grandes mapas, gráficos, quadros, que são afixados nas paredes da sala.” (Vasconcelos, 2002, p.16)</p>
Fase IV – Divulgação/Avaliação	<p>“Esta é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros. (Vasconcelos, 2002, p.17)</p> <p>“Expõe-se uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portefólios, divulga-se.” (Vasconcelos, 2002, p.17)</p> <p>“Depois (e ao longo de todo o processo), avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entre-ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas. Formulam-se novas hipóteses de trabalho e, eventualmente, nascem novos projectos e ideias que serão posteriormente explorados.” (Vasconcelos, 2002, p.17)</p>

Fonte: Vasconcelos, T. (Coord.) (2002) *Trabalho por Projectos na Educação de Infância, mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (pp. 14-17)

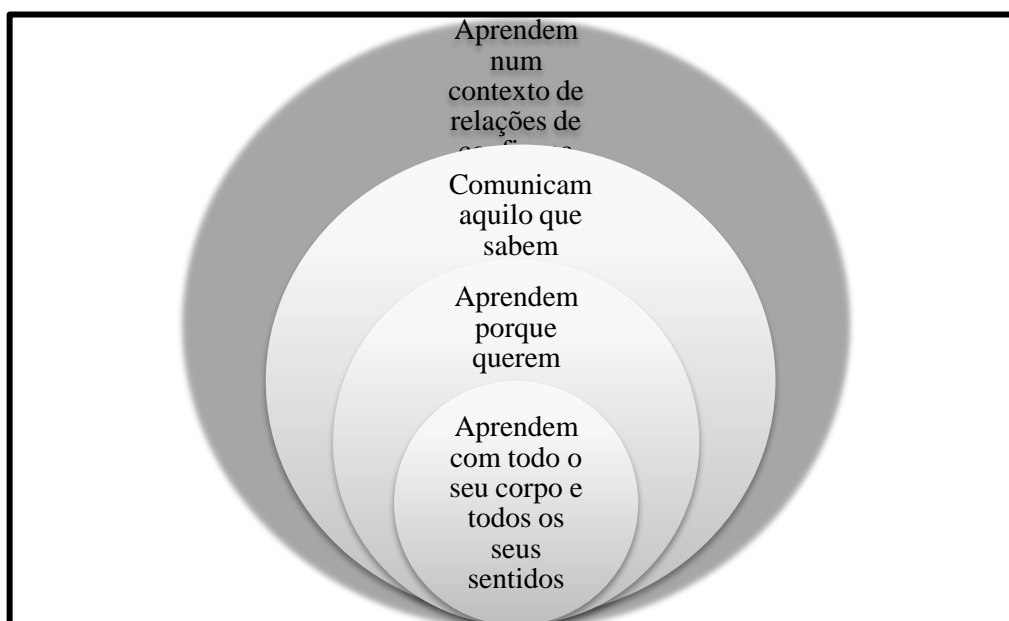
2.2.2 Aprendizagem Ativa *versus* Experiências-chave

De acordo com Post e Hohmann (2011), “A construção de um ambiente de aprendizagem activa para bebés (...) significa ter em conta todas as suas necessidades (...)” p. 22

Em contexto de infantário, tudo o que educador propõe e coloca à disposição, desde os materiais à organização dos espaços, passando pela dinamização de atividades que promovam aprendizagens ricas, reflete nas crianças diferentes interações e experiências, desenvolvendo-as como pessoas seguras e criativas. (Post & Hohmann, 2011)

A forma com as crianças aprendem é variada e muito diversificada, contudo para Post e Hohmann, 2011, existem ingredientes para a promoção da aprendizagem ativa. Através da figura 8, verificamos estes mesmos ingredientes.

Figura 8. Ingredientes da aprendizagem ativa



Fonte: Post, J. & Hohmann, M. (2011). Educação de bebés em infantários, 4ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (pp.22-23)

Todo o processo desenvolvido pelo educador, designadamente, a observação que realiza diariamente, a planificação das atividades e a consequente avaliação das atividades, proporcionam uma certa orientação, na medida em que vão ao encontro das experiências-chave. (Hohmann & Weikart, 2011)

Entenda-se por **experiências-chave** como sendo a “chave” para todo o processo de construção de aprendizagem, adquirido pela criança, ao longo do tempo. (Hohmann & Weikart, 2011) Por outro lado, “as experiências-chave são “experiências” no sentido em que

são participativas, frequentemente auto-iniciadas, e têm lugar de forma repetitiva em muitos e diferentes contextos num período de tempo alargado.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 454)

Desde muito tenra idade que as experiências-chave demonstram como bebés e crianças cria o seu conhecimento e todas as competências que acontecem através das suas ações. (Post & Hohmann, 2011)

De acordo com o modelo High/Scope, é possível agrupar as experiências-chave me nove domínios (ver figura 9), estando estes na base de observação, realizada às crianças, como também podem ser utilizados como uma ferramenta de suporte à avaliação utilizada neste modelo.

Figura 9. Nove domínios das experiências-chave, definidos pelo modelo High/Scope

Experiências-Chave High/Scope para Bebés e Crianças	
<p>Sentido de Si Próprio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressar iniciativa • Distinguir “eu” dos outros • Resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar • Fazer coisas por si próprio 	<p>Comunicação e Língua</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouvir e responder • Comunicar não-verbalmente • Participar na comunicação dar-e-receber • Comunicar verbalmente • Explorar livros de imagens e revistas • Apreciar histórias, lenga-lengas e canções
<p>Relações Sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer vinculação com a educadora responsável • Estabelecer relações com outros adultos • Criar relações com os pares • Expressar emoções • Mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros • Desenvolver jogo social 	<p>Explorar Objectos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar objectos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz • Descobrir a permanência do objecto • Explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes
<p>Representação Criativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imitar e brincar ao “faz de conta” • Explorar materiais de construção e de expressão artística • Responder a e identificar figuras e fotografias 	<p>Noção Precoce da Quantidade e de Número</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar “mais” • Experimentar a correspondência de “um para um” • Explorar o número de coisas
<p>Movimento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Movimentar partes do corpo (virar a cabeça, agarrar, dar pontapés) • Movimentar o corpo todo (rebolar-se, deslocar-se, andar, correr, fazer equilíbrio) • Movimentar objectos • Sentir e expressar batimentos regulares 	<p>Espaço</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar e reparar na localização dos objectos • Observar pessoas e coisas sob várias perspectivas • Encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora • Desmontar coisas e juntá-las de novo
<p>Música</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouvir música • Responder à música • Explorar e imitar sons • Explorar sons e tons vocais 	<p>Tempo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antecipar acontecimentos familiares • Reparar no início e final de um intervalo de tempo • Experimentar “depressa” e “devagar” • Repetir uma acção para fazer com que algo volte a acontecer, experimentando a sua causa e efeito

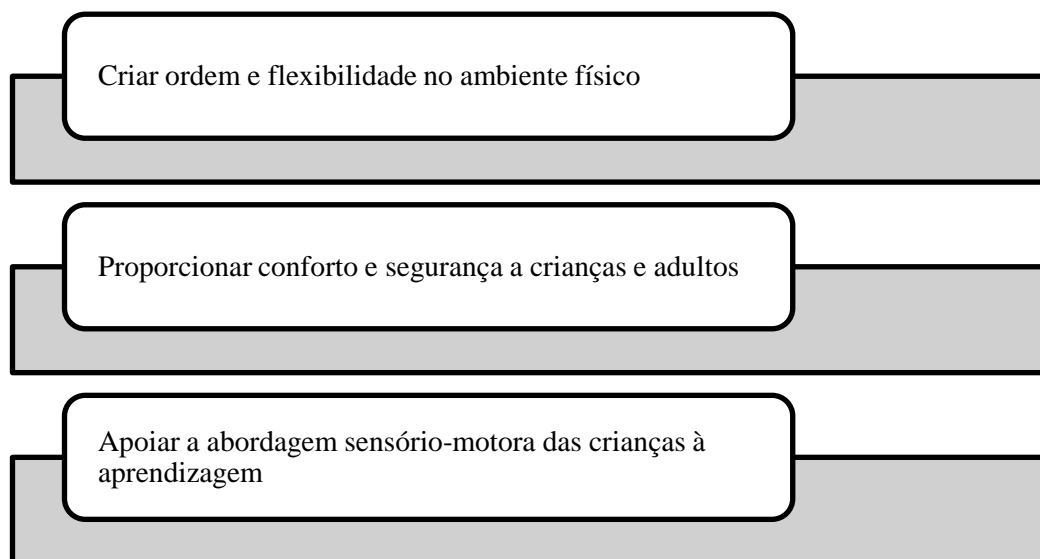
Fonte: Post, J. & Hohmann, M. (2011). Educação de Bebés em Infantários, Cuidados e primeiras Aprendizagens, 4ª edição. (S. Baía, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 2000) (p.30)

Nos contextos onde é privilegiada a aprendizagem ativa da criança, é possível fazer um cruzamento com a experiência-chave, nomeadamente nas interações com os adultos e colegas e ainda com os materiais que têm a disposição. (Hohmann & Weikart, 2011)

Outro elemento rico que proporciona uma aprendizagem ativa está relacionado com a organização de espaço, onde a criança interage. De acordo com Post e Hohmann (2011), o espaço colocado à disposição, nomeadamente o ambiente que é criado, deve ser muito bem pensado de forma a promover o progresso e o desenvolvimento das crianças que ali vão permanecer. Ainda os mesmos autores, referem, citando Greenman (1988), que os espaços devem demonstrar, a quem visita a sala, todos os espaços que promovem a aprendizagem, desde as oportunidades construídas a propósito do desenvolvimento motor e sensorial até a diversidade de estímulos visuais e auditivos. (Post & Hohmann, 2011)

Assim, é essencial ter em conta algumas linhas orientadoras que facilitam o educador na organização dos espaços, de forma a promover a aprendizagem ativa e fomentar as experiências-chave, como é possível averiguar através da figura 7.

Figura 10. Linhas orientadoras na organização dos espaços e dos materiais



Fonte: Adaptado de Post & Hohmann. (2011). Educação de bebés em infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens, 4ª edição (S. Baía, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 2000) (p.102)

2.2.3 Pedagogia-em-participação

A pedagogia-em-participação abarca todo um conjunto de crenças, princípios e valores, que por sua vez estão na base da democracia. (Oliveira-Formosinho, 2012) Dewey

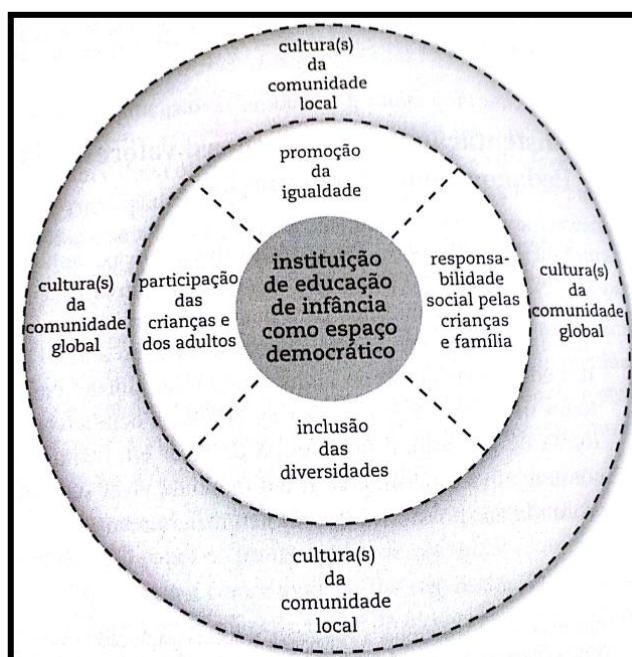
refere que “a democracia é mais que uma forma de governo, é uma forma de viver em comunidade, de experiência comunicativa e partilha.” (Dewey, 1939 citado por Oliveira-Formosinho, 2012, p. 29)

Tendo esta pedagogia como pano de fundo, as creches e jardim-de-infância incumbem num organização democrática e que seja “(...) simultaneamente um fim e um meio, (...)” (Oliveira-Formosinho, 2012, p. 29) fundamentalmente em “(...) grandes finalidades educativas como no âmbito de um quotidiano participativo vivido por todos os autores.” (Oliveira-Formosinho, 2012, p. 29)

É possível afirmar, e de acordo com Oliveira-Formosinho, 2012, a democracia é o pilar principal da Pedagogia-em-Participação, uma vez que a democracia tem como principal encargo a igualdade para todos e a inclusão de todas as multiplicidades.

Na figura 11, é possível observar um “(...) conjunto de ponto de partida leva à afirmação do respeito por todos os indivíduos e grupos envolvidos nos processos educativos, (...)” (Oliveira-Formosinho, 2012, p. 31)

Figura 11. Os centros de educação de infância como espaços democráticos



Fonte: Oliveira-Formosinho (2012) Modelos Curriculares para a Educação de Infância, p.30

Para Oliveira-Formosinho (2012), “Os objetivos da educação na Pedagogia-em-Participação são os de apoiar o envolvimento da criança no *continuum experiencial* e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, reconhecendo-se à

criança tanto o direito à participação como o direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte da educadora.” p. 32

A colaboração dos pares em parceria com o educador, nesta pedagogia, fomenta a atividade da criança, tanto a nível individual como elemento pertencente ao grupo. (Oliveira-Formosinho, 2012, p.32)

“A motivação da criança para a aprendizagem experiencial desenvolve-se na identificação dos seus interesses, motivações, esperanças, criando intencionalidades e propósitos e dialogando com as motivações profissionais do(a) educador(a), cuja profissionalidade e identidade são projetadas no encontro com a criança.” (Oliveira-Formosinho, 2012, p. 32)

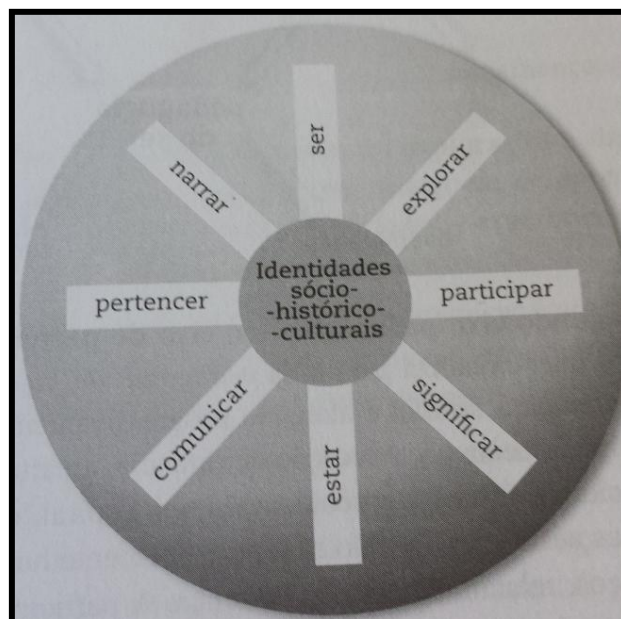
Assim, o papel do educador será o de organizar todo o ambiente, de forma a ser possível observar a criança e registar todos os seus progressos de forma a entender e responder aos interesses do grupo e de cada criança. (Oliveira-Formosinho, 2012) Desta forma, para Oliveira-Formosinho, (2012)“O método de ensino que se centra no aprender dá à criança, à colaboração entre pares e à colaboração do educador um papel importante.” p.32

Ainda para o mesmo autor:

A Pedagogia-em-Participação é essencialmente a criação de ambientes educacionais em que a ética das relações e interações permite o desenvolvimento de atividades e projetos que, por sua vez, possibilitam às crianças viver, aprender, significar e criar, porque valorizam a experiência, o conhecimento e a cultura das crianças e das famílias, em diálogo com o conhecimento e a cultura das profissionais. A Pedagogia é vista como um encontro de culturas. (Oliveira-Formosinho, 2012, p. 32).

Para Oliveira-Formosinho (2012) existem eixos pedagógicos que permitem, aos educadores saber quais as linhas orientadoras para a sua intencionalidade educativa. “Estes eixos indicam os campos em que aspiramos a negociar e desenvolver propósitos, objetivos, meios, processos, documentação, avaliação e pesquisa. Eles constituem mediadores entre a teoria e a práxis. p.33

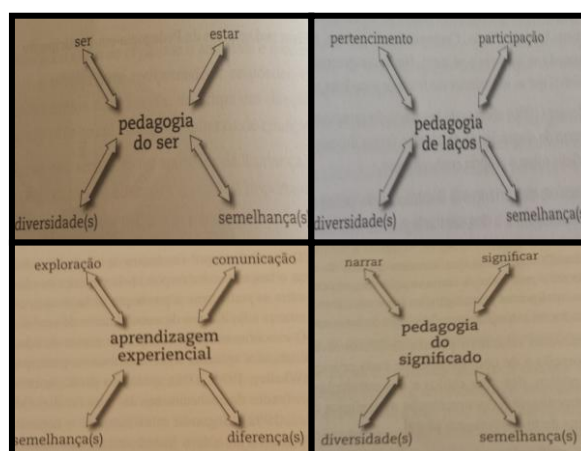
Estes eixos pedagógicos são visíveis na figura 12, sendo eles agrupados através de palavras-chave de fácil interpretação.

Figura 12. Eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação

Fonte: Oliveira-Formosinho. J. (Org.) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância, construindo uma práxis de participação*, 4ª Edição. Porto: Porto Editora. (p.33)

Oliveira-Formosinho (2012) salienta que “Estes eixos definidores de intencionalidade pedagógica são profundamente interdependentes e aspiram a que o processo educativo colabore na construção e desenvolvimento de identidades sócio-histórico-culturais.” p.33

Sendo que estes eixos se subdividem em quatro categorias de forma a “(...) cultivar a humanidade através da educação fazendo dela um processo de cultivar o ser, os laços, a experiência e o significado.” (Oliveira-Formosinho, 2012, p.33) Na figura 13, é possível verificar estas relações entre estes processos.

Figura 13. Quatro divisões sobre os eixos pedagógicos

Fonte: Oliveira-Formosinho. J. (Org.) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância, construindo uma práxis de participação*, 4ª Edição. Porto: Porto Editora. (pp.34-36)

2.2.4. Diferenciação pedagógica

Niza, refere que “(...) a diferenciação pedagógica é um direito a que o aluno deverá ter acesso, é uma questão dos Direitos da Criança.” (Niza, 2000 citado por Grave-Resende e Soares, 2002, p. 12)

De acordo com o Ministério da Educação (1997), “O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades.” p.25

É importante que o educador, conforme salienta Tomlinson (2008) possa propiciar, às crianças, diversas maneiras de assimilar os conteúdos, assim como dar espaço para que estas possam processar toda a informação adquirida, possibilitando desta forma uma aprendizagem mais eficaz. (Tomlinson, 2008) Na mesma linha de pensamento, Grave-Resendes e Soares (2002), referem que o docente ao respeitar cada aluno individualmente e utilizar estratégias de ensino de que correspondem as suas necessidades, este aprende melhor. (Grave-Resendes e Soares, 2002)

Oliveira-Formosinho (2007) salienta que o facto de diferenciar não significa particularizar nem a criança nem o próprio método de ensinar, mas sim promover a autonomia de cada tendo em consideração a cooperação de todos. (Oliveira-Formosinho, 2007) Com a consciência da diferenciação e de todo o processo cooperativo existente no contexto educativo, Bastos (2003) realça que a participação ativa de todos possibilita a construção do saber em comum. (Bastos, 2003)

A definição de caminhos e das opções pedagógicas diferentes para cada situação, é essencial, uma vez que potencia a obtenção as aprendizagens desejadas. (Roldão, 1999, citado por Niza, 2004, p.67)

Na mesma linha de pensamento, Byers e Rose salientam que ao diferenciar, cada aluno deve ter a possibilidade de ter contato com experiências de aprendizagem, o mais variadas possíveis, possibilitando assim, o contato com diferentes formas de trabalho, postas à disposição pelo docente, nomeadamente, trabalhos individuais, a pares ou de grupo, permitindo assim a cooperação de todos. (Byers & Rose, 1996 citados por Morgado, 2004,).

Em suma, a diferenciação pedagógica poderá ser “a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 22).

Parte 2. Prática Pedagógica

Capítulo III – Estágio pedagógico em Educação de Infância

De maneira a demonstrar toda o trabalho desenvolvido durante as oito semanas de intervenção, este capítulo ficou inteiramente dedicado à narrativa de toda a intervenção realizada com as crianças da sala amarela. Assim, tornou-se essencial descrever todo o contexto contíguo à instituição educativa, de forma a melhor compreender todas as decisões que são tidas em consideração para o melhoramento da aprendizagem de todos.

Porém, o ponto mais importante aqui descrito está relacionado com a descrição de todas as atividades, por mim, orientadas, possibilitando assim ir ao encontro das necessidades de cada um e do grupo no seu todo. Assim, a avaliação tornou-se um ponto de reflexão e crítica, possibilitando uma visível evolução ao longo de todas as semanas, tanto da minha parte como também das crianças. Esta avaliação foi realizada tendo em conta o SAC defendido por Portugal e Laevers (2010).

Por fim, este capítulo é concluído com a descrição das atividades desenvolvidas em comunidade e a importância das mesmas para mim, enquanto futura profissional de educação, uma vez que o trabalho em equipa é uma constante nesta profissão.

3.1. Enquadramento do Contexto de Estágio

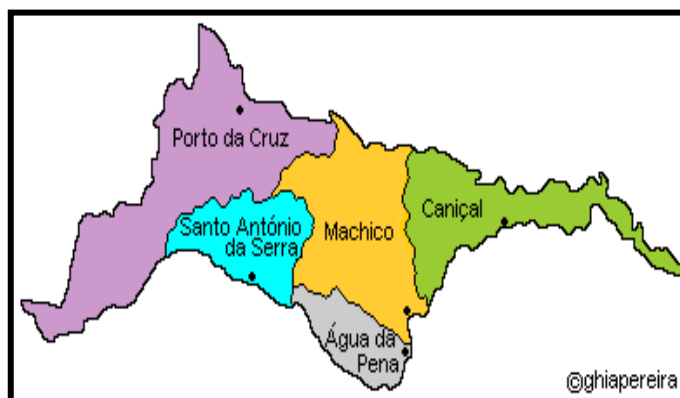
O estágio em contexto de creche decorreu no Infantário Rainha Santa Isabel, situado na freguesia e concelho de Machico.

Este estágio teve a duração de 100 horas, que foram divididas por 8 semanas, entre os meses de outubro e novembro, sendo que a prática pedagógica ficou em três dias semanais, de cinco horas cada.

3.1.1 Caracterização do meio

O Infantário Rainha Santa Isabel localiza-se na rua do Desembarcadouro, nº50, pertencente à freguesia de Machico de cidade e concelho com o mesmo nome e funciona nas instalações da Santa Casa da Misericórdia. (Tremura, 2013)

A cidade de Machico fica situada na zona leste da ilha da Madeira, tendo como limite as freguesias de Água-de-Pena, Caniçal, Machico, Porto da Cruz e Santo António da Serra, como é possível observar na figura 14.

Figura 14. Mapa do concelho de Machico

De acordo com os dados dos Censos 2011 (INE), a freguesia de Machico apresenta uma área de 17 Km² e acolhe uma população de 11256 habitantes. (Tremura, 2013)

A freguesia de Machico beneficia da proximidade de infraestruturas culturais, desportivas, educativas, religiosas e de serviços. A Igreja Matriz de Machico, o Forte de Nossa Senhora do Amparo, o Forte de São João Baptista, a Capela de Nosso Senhor dos Milagres, o núcleo Arquitetónico da Junta de Freguesia, o Miradouro Francisco Álvares de Nóbrega e o Mercado Municipal são alguns dos pontos de interesse desta freguesia, bem como o património religioso. (Tremura, 2013)

As infraestruturas desportivas acolhem o Estádio Municipal de Machico e um campo desportivo com piso sintético, o Pavilhão gimnodesportivo, as Piscinas Municipais, a Associação Desportiva de Machico e o Ludens Clube de Machico que oferece diversas modalidades desportivas. (Tremura, 2013)

Esta freguesia é provida de estabelecimentos de ensino público e privado e dispõe de um leque variado de serviços tais como um Atelier de Artes Plásticas, um Centro de Atividades Ocupacionais para crianças e jovens com necessidades educativas especiais (CAO), a Câmara Municipal de Machico, a Junta de Freguesia, a Biblioteca Municipal, a Repartição de Finanças, a Conservatória do Registo Civil, a Estação dos CTT, o Fórum, o Lar e Centro de Dia da Santa Casa da Misericórdia, o Quartel dos Bombeiros Municipais, o Posto da Polícia de Segurança Pública, o Centro de Saúde e o Polo Sócio Comunitário do Concelho. Existem também lojas com diferentes funções, nomeadamente sapatarias, papelarias, bancos, floristas, pronto-a-vestir, cabeleireiros, posto de gasolina, farmácias, policlínica, agências de viagens, restaurantes, entre outros. (Tremura, 2013)

3.1.2. Caracterização da instituição

O Infantário Rainha Santa Isabel, durante alguns anos, esteve sob a tutela da Secretaria Regional da Educação, passando a partir de 2003 a Instituição Particular. Devido ao número crescente de criança, em idade pré-escolar no concelho, tornou-se essencial abrir esta instituição a fim de fazer face a esta evolução. (Tremura, 2013)

Por ser uma Instituição recente, a sua história não é muito longa, podendo ser acrescentado que está inserido no Edifício da Santa Casa da Misericórdia de Machico, no Caminho da Quinta da Palmeira. Este edifício foi construído de raiz e inaugurado em Setembro do ano 2000, e tem como valências: Lar de Idosos, Centro de Dia, e Centro comunitário da Bemposta. (Tremura, 2013)

Com valência de creche e jardim-de-infância, esta instituição recebe crianças desde os 3 meses até aos cinco anos de idade. A valência de creche, está localizada no primeiro piso, e é constituída por três berçários, estando estes por sua vez, divididos em duas salas, uma das salas contem os berços para as crianças dormirem e a outra sala é para a realização das atividades. (Tremura, 2013)

Neste piso ainda existe uma copa equipada com frigorífico, fogão e lava loiças, duas casas de banho para adultos, uma casa de banho para as crianças, um armazém onde se encontra material didático, roupas e alguns elementos de farmácia e um armazém para material de limpeza. (Tremura, 2013)

A valência de jardim-de-infância está localizada no segundo piso, e é constituído por quatro salas de atividades, destinada a cada grupo etário. Tem ainda duas casas de banho para as crianças, devidamente divididas por géneros, uma casa de banho para adultos, uma sala de reuniões, o gabinete da direção, um refeitório, uma copa de apoio ao refeitório com máquina de lavar loiças, uma despensa e um duche para adultos. No exterior tem um jardim relvado com escorrega e diversos obstáculos. (Tremura, 2013)

As crianças têm também acesso ao salão polivalente da Santa Casa da Misericórdia, para convívios mais alargados e festas, muitas vezes estabelecendo parceria com os idosos do Lar da Santa Casa. (Tremura, 2013)

Embora seja um edifício de construção recente, não possui rampas nem elevadores.

No que diz respeito aos recursos humanos, a instituição pode contar com os elementos que constam da seguinte tabela 5.

Tabela 5. Descrição do pessoal da instituição

Recursos humanos	
Pessoal Docente	Pessoal não-docente
1 Educadora de infância vinculada	12 Auxiliares de educação quadro
9 Educadoras de infância de quadro	5 Auxiliares de serviços gerais quadro
1 Educadora especializada em N.E.E. (4 dias por semana)	1 Assistente administrativa
1 Professor de educação física e desporto	
1 Professor de música	

Fonte: Tremura, 2013. Projeto Educativo de Escola.

3.1.3. Análise do projeto educativo

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, é um documento legal que pretende reforçar a autonomia dos estabelecimentos de ensino. Neste documento é possível encontrar uma breve descrição do que o Projeto Educativo.

No artigo 9º do mesmo Decreto-Lei é referido os instrumentos que permitem uma autonomia quer aos agrupamentos de escolas ou não agrupadas. Assim e citando o mesmo DL, o projeto educativo é um “(...) documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa.” p.2344

De acordo com Ministério da Educação, (1998) “A palavra projecto vem do latim “projectu” que significa “lançado” relacionando-se com o verbo latino “projectare” que quer dizer lançar para diante. A partir desta raiz latina a palavra “projecto” pode ter vários sentidos em português: “plano para a realização de um acto; (...)” (Dicionário de Língua Portuguesa, 1989 citado por ME , p.91.)

Segundo Leite, 2000, “O projeto educativo de escola emerge assim que é reconhecida que a qualidade da formação escolar deve-se ao envolvimento das escolas e dos agentes educativos na procriação de ações designadas para uma determinada população.” p.4

A análise do Projeto Educativo de Escola (PEE) do Infantário Rainha Santa Isabel, tornou-se fundamental, pois através do mesmo é possível ter uma maior amplitude acerca das

atividades que serão desenvolvidas ao longo de 4 anos (tempo de duração de um projeto na Região Autónoma da Madeira – RAM) Tremura, 2013.

Este projeto é intitulado de “Vamos colorir o Mundo” e como refere Tremura, 2013, o tema foi sugerido pelos encarregados de educação do Infantário. Através da consulta do mesmo é possível verificar que se encontra dividido em quatro grandes temas, um para cada ano letivo, nomeadamente “Educação para os Valores”, “O ambiente”, “As Tradições da Nossa Terra” e a “Multiculturalidade” (Tremura, 2013, p.6). O seu conteúdo é de clara compreensão, estando bem definidos os objetivos e metas a alcançar com este projeto.

3.1.4. Caraterização da sala amarela

A sala intitula-se de sala amarela (ver figura 15) e encontra-se dividida em duas partes, designadamente, a parte do berçário e a parte das atividades.

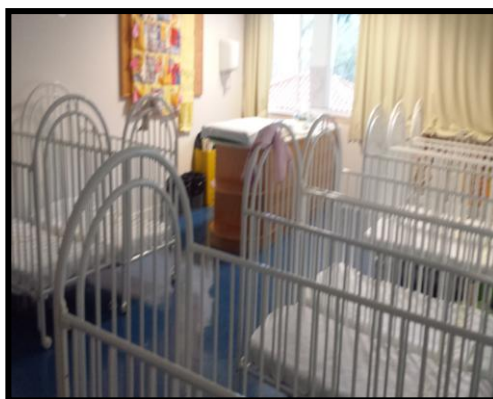
Figura 15. Sala amarela



A decoração da porta, toda ela foi realizada pela Educadora com o auxílio das ajudantes de sala. A “menina” que encontramos na figura 15 é intitulada de Lola, nome devido a uns desenhos animados educativos e que transmitem valores, assim a Educadora “adotou” esta figura para representar a Sala Amarela.

Berçário

Espaço construído com o propósito do descanso das crianças, fundamentalmente após o almoço, é constituído por 12 berços, apesar de na sala só existir 10 crianças.

Figura 16. Berçário da sala amarela

De forma a ser possível a muda de fralda e conseqüente higiene da criança, este espaço possui uma banheira e uma bancada onde o adulto pode efetuar a higiene da criança, com todo o conforto e comodidade que esta necessita. É um espaço extremamente acolhedor e onde é facilitador de troca de afetos entre ambas as partes, como é possível observar na figura 16.

Sala das atividades

Repleta de cores alegres, esta sala brinda-nos pelo seu lado acolhedor mas também amplo no que diz respeito ao espaço. Com um pequeno espaço numa das paredes, podemos encontrar um placar onde estão afixados todas as informações da criança ao longo do dia, os pais têm acesso a toda a informação de forma clara e rápida. As restantes paredes estão decoradas com temas alusivos às estações do ano, sendo todos estes trabalhos realizados pelas crianças, sempre com apoio da equipa de sala.

Sendo uma sala ampla, como anteriormente referi, é ainda uma sala com muita luminosidade, permitindo às crianças um contato com o exterior através das 3 janelas que compõem este espaço. No que diz respeito aos materiais, encontram diversos brinquedos, adequados à idade do grupo e onde são arrumados num armário de apoio à entrada da sala. Este armário é de fácil acesso às crianças, uma vez que se encontra à sua altura.

Existem ainda outros brinquedos, nomeadamente bolas e legos que se encontram no lado do berçário, guardados em caixa, sendo também o acesso facilitado às crianças que pretendem brincar com os mesmos. Todo este material permite às crianças, e de acordo com Post & Hohmann (2011), “(...) se movimentar, explorar materiais, exercitar a criatividade e resolver problemas dentro dos seus limites.” p.15

No que concerne à divisão da sala por áreas, este espaço encontra-se apenas dividido por três áreas, nomeadamente, a área dos brinquedos, a área das refeições/expressão plástica e a área do tapete, não se justificando, neste momento outra divisão devido à idade do grupo de crianças, uma vez que necessitam de muito espaço, sem obstáculo, para poder andar, gatinhar e rebolar sem perigo. O acolhimento e o diálogo sobre o desenvolvimento das atividades são realizados na área do tapete. Este espaço permite que a criança se sente num colchão enquanto a educadora orienta as atividades orientadas.

A área dos brinquedos encontra-se apetrechada de bonecas, peluches e pequenos instrumentos de cozinha. É possível ainda encontrar pequenos jogos que permitem a exploração e o desenvolvimento mental da criança. E por último, a área das refeições/expressão plástica é composta por uma mesa redonda com cadeira, onde para além das refeições do dia, as crianças realizam atividades relacionadas com a expressão plástica, tais como, carimbagem, digitinta e outras técnicas de pintura.

Figura 17. Sala de atividades



Como é possível visualizar através da figura 17, esta sala contempla de espaços amplos e muito iluminada, o que permite às crianças movimentarem-se sem baterem em obstáculos, tendo diariamente o contato com o meio exterior através das grandes janelas que este espaço possui.

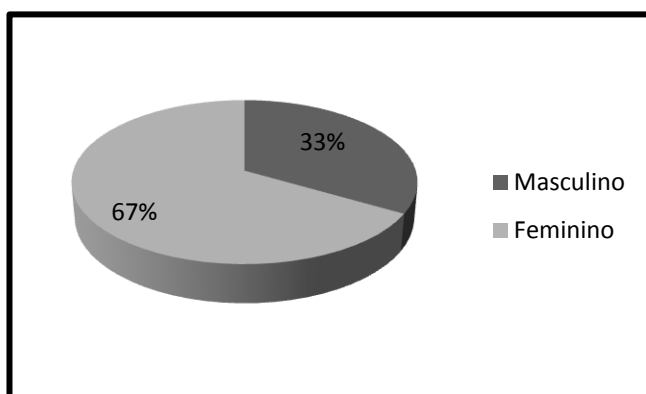
No que diz respeito aos recursos humanos, esta sala tem à disposição uma educadora no período da manhã e duas ajudantes da ação socio educativa, cujos os seus horários abrangem os dois turnos.

3.1.5. Caraterização do grupo

A caraterização do grupo, aqui ostentada, tem por base todos os dados adquiridos através da observação realizada ao longo de toda a intervenção pedagógica, assim como através dos dados fornecidos pela consulta do processo individual da criança. Desta forma, foi essencial fazer uma análise criteriosa de todas as crianças ao nível de todas as áreas de conteúdo, tendo em conta as OCEPE.

O grupo é constituído por nove crianças, sendo seis do género feminino e três do género masculino, (ver gráfico 1) o grupo da sala amarela tem idades compreendidas entre os dez meses e os treze meses. É de salientar que, aquando do término da minha intervenção pedagógica, a sala recebeu uma nova criança, do género masculino com cerca de 13 meses, passando assim a dez o número de crianças da sala amarela. Contudo esta análise e caraterização tem apenas em conta as crianças com quem trabalhei e observei diretamente desde o início, utilizando ao longo do discurso apenas nove crianças.

Gráfico 1. Relação entre o género



Todas as crianças deste grupo são de nacionalidade portuguesa e são todas residentes no concelho de Machico. De uma forma geral, as crianças, a nível económico, pertencem à classe média baixa.

Neste grupo, quatro crianças estavam a frequentar a creche pela primeira vez, estando ainda em processo de adaptação à mesma, as restantes já frequentam a instituição desde o ano transato. Nenhuma das crianças encontra-se sinalizada pelas Necessidades Educativas Especiais (NEE).

É possível afirmar que é um grupo heterogéneo, a nível de desenvolvimento, o que proporciona aprendizagem diversificadas e permite a cooperação entre todas as crianças do grupo. Para melhor descrever o grupo, optei por descrever tendo por base as áreas de

conteúdo definidas nas OCEPE, sendo estas constituídas por cinco grandes áreas de conteúdo.

Assim e relativamente à área da **Formação Pessoal e Social**, o grupo em geral está bem adaptado ao espaço da creche mesmo tendo em consideração às novas crianças, contudo uma das crianças que entraram este ano pela primeira vez, chora compulsivamente, todos os dias de manhã, no momento da partida da mãe, no entanto, momentos depois já se encontra bem. Todavia, este facto implica o bem-estar emocional da criança ao longo de todo o dia, apesar de não chorar, é notório que não está satisfeita. Muito também se deve ao facto de, desde muito cedo, ter ficado sem a chucha.

De forma geral, este grupo é muito dinâmico e participativo, no entanto, e tendo em conta a idade, não possui autonomia nem iniciativa, sendo o educador a promover o desenvolvimento das atividades, uma vez que ainda não possuem maturidade suficiente para tal.

No que concerne à área da **Expressão e Comunicação**, particularmente no domínio da **expressão plástica**, este grupo gosta de atividades relacionadas com a pintura. É de referir que, aquando de atividades que era necessário pintar as mãos a fim de efetuar carimbagem, a implicação e o bem-estar das crianças encontrava-se no máximo, apenas uma das crianças não partilha desta euforia, uma vez que, o facto de poder sujar-se deixa a criança “assustada” com a atividade, chorando e rejeitando a mesma. Nestas idades, é fundamental utilizar diferentes técnicas de pintura, visto que ainda não possuem maturidade para pegar num pincel nem realizar atividades de expressão plástica autonomamente.

No domínio da **expressão motora**, todas as crianças encontram-se bem desenvolvidas para a idade em que se encontram, a nível motricidade global. O facto de se movimentarem de um lado para o outro, proporciona uma certa autonomia, contudo apenas duas crianças fazem o seu percurso de pé com equilíbrio, os restantes encontram-se na fase do gatinhar e conseguem dar pequenos passos mas sempre apoiados. Um aspeto importante a salientar é que todo o grupo já permanece sentado nas cadeiras para tomar as refeições, processo este que foi evoluído ao longo da minha intervenção pedagógica.

O conto de histórias, neste grupo funciona muito bem, já conseguem permanecer no tapete durante alguns minutos, atentos e concentrados no que estão a ouvir, o que torna, estas crianças, no domínio da **expressão dramática** motivadas e concentradas. Também os teatros de fantoches são atividades bem aceites por este grupo, sendo importante que as crianças façam a distinção entre o fantoche e a pessoa que o manuseia, a fim de não provocar momentos de medo e angústia.

Outro dos domínios que o grupo em geral gosta e demonstra grande prazer e bem-estar é na **expressão musical**. A música permite à criança uma sensação de bem-estar e de certa forma acalma-a de tudo o que a agita. Estas crianças têm contato diário com a música, pois mesmo nas atividades livres esta está sempre como som de fundo, ajudando a criança a brincar de forma mais calma.

O domínio da **Matemática**, algumas crianças já conseguem empilhar duas a três peças de diferentes tamanhos assim como conseguem encaixar peças de diferentes formas geométricas nos espaços próprios para as mesmas.

No que diz respeito ao domínio da **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, nomeadamente na consciência fonológica, o grupo em geral apenas soletra pequenas palavras, como por exemplo: pa-pá, ma-ma, pa-pa, entre outras. Este desenvolvimento encontra-se de acordo com a faixa etária das crianças, onde se iniciam a sonorização das primeiras palavras, mesmo que soletradas. No que respeita ao conhecimento das convenções gráficas, o grupo tem acesso ao código escrito através da visualização de histórias, contadas e mostradas pela educadora.

Por último, no domínio do **Conhecimento do Mundo**, é um grupo que gosta muito da experimentação, exploração e curioso com o mundo que os rodeia. Ao serem chamados pelo seu nome, todos o reconhecem e já reconhecem o nome dos colegas, apesar de não o expressarem verbalmente mas o olhar indica.

Em suma, é um grupo dinâmico e predisposto a aprender e desenvolver a cada dia que passa, pois a cooperação entre crianças e conseqüentemente com os adultos implica essa mesma aprendizagem.

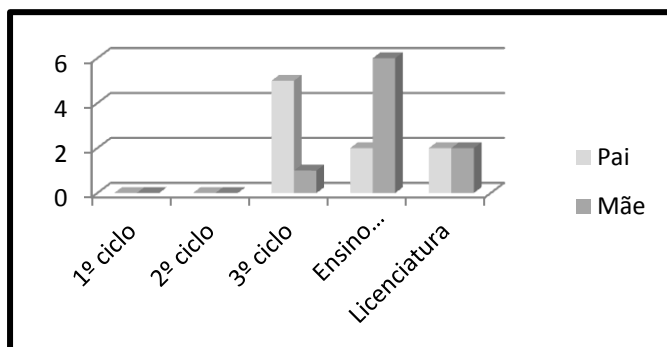
3.1.6. Caraterísticas Sociológicas dos Pais

No pouco tempo que estive em contato com estas crianças, apercebi-me do quanto importante é o ambiente familiar para o bom desenvolvimento integral da criança. Realçando a ideia do Ministério da Educação, 2002, “os saberes dos filhos constroem-se a partir dos saberes dos pais” p.20

Foi possível notar, através dos pequenos momentos de chegada ao infantário, o carinho e o afetos transmitido entre as crianças e os seus progenitores. Numa forma geral, estes pais são muito atenciosos e preocupados com o bem-estar do seu educando, estando sempre presente, quando solicitado pela equipa pedagógica.

A nível etário, estes pais tem idades que variam entre os 26 e os 43 anos, podendo ser considerados como um grupo de pais jovens. A nível académico, a grande maioria possui o ensino secundário, seguido do 3º ciclo de ensino (ver gráfico 2).

Gráfico 2. Habilitações literárias dos pais



No que concerne à situação perante o trabalho, apenas uma mãe se encontra desempregada atualmente, os restantes estão no ativo, o que proporciona um equilíbrio financeiro no seio familiar.

3.2. Desenvolvimento do estágio na sala amarela

O desenvolvimento da intervenção pedagógica decorreu durante 8 semanas, divididas entre os meses de outubro e novembro. Sendo a primeira semana dedicada a observação participante, nas restantes semanas foi possível intervir e desenvolver atividades que promovessem a aprendizagem, o desenvolvimento e a cooperação do grupo.

A metodologia utilizada foi um agrupar de diversas metodologias que mais privilegio, nomeadamente, a pedagogia-em-participação, aprendizagem ativa e pedagogia de projeto.

Todas estas atividades foram delineadas em concordância com a educadora cooperante, que sempre deu a sua opinião e incentivou para continuar através das suas palavras motivadoras. Nos próximos tópicos será abordado, aprofundadamente todo o desenvolvimento desta prática, na sala amarela. Privilegiei uma divisão da prática tendo em conta as áreas de conteúdo, nomeadamente, o conhecimento do mundo, formação pessoal e social, as expressões, a linguagem oral e abordagem à escrita e a matemática.

Esta divisão foi feita tendo em conta as áreas de conteúdo, definidas nas OCEPE, sendo certo que, estas Orientações são um guião para o educador, aproximando mais à prática educativa do Pré-escolar, designadamente para crianças entre os 3 e os 6 anos. Contudo e apesar de não existir um documento formal de orientação para o educador em creche, as OCEPE tornam-se um suporte para o mesmo.

Após toda a apresentação das atividades realizadas, foi necessário proceder à avaliação/diagnóstico das mesmas. Para esta avaliação foi realizado uma avaliação geral do grupo e mais pormenorizado de uma criança que mais suscitou preocupação. Foi então utilizado a avaliação formativa e o SAC defendido por Portugal e Laevers (2010).

É de salientar que a fim de proceder aos registos fotográficos foi essencial pedir previamente, aos pais, autorização para os mesmos.

3.2.1. Organização do tempo

De forma a respeitar o ritmo de cada criança, na educação de infância, o tempo deverá ser organizado, tendo sempre por base o bem-estar de cada criança assim como as suas aprendizagens. Permitindo assim, uma melhor organização do trabalho e do jogo, tornando numa dinâmica participativa na organização dessas mesmas tarefas. Essa organização deverá ser realizada quer no dia quer durante a semana, respeitando sempre, como já foi referido, o ritmo da criança no grupo. (Oliveira-Formosinho, 2011)

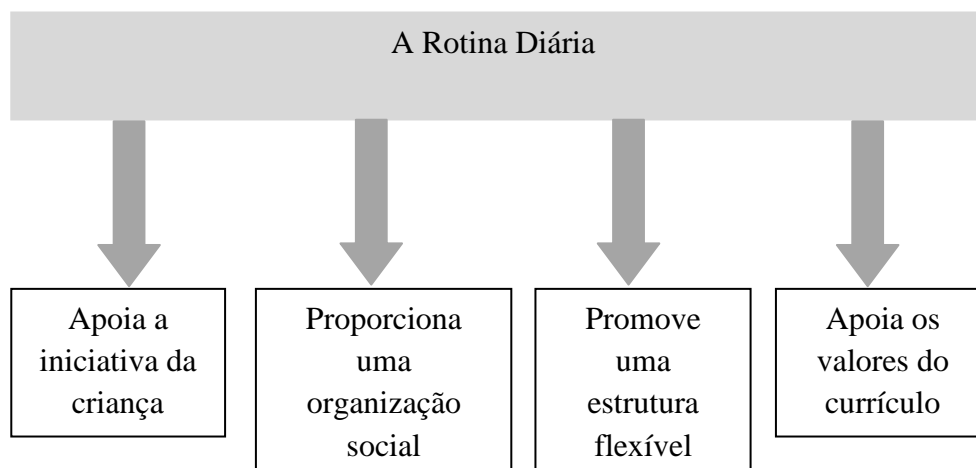
Assim, e como refere Oliveira-Formosinho (2011), “Os tempos pedagógicos vão do acolhimento, como lugar de abrigar, até a um ciclo de pensamento-ação-reflexão (planificação – atividades e projetos – reflexão), dando lugar ao brincar no recreio a que sucede um momento (inter)cultural como espaço específico de atenção às culturas.” p. 72

3.2.1.1. Rotinas

De acordo com Post e Hohmann (2011), “num contexto de aprendizagem activa (...) os horários (...) e as rotinas (...) estão ancorados, para criança, em torno da principal figura que presta cuidados.” p.15

Na mesma linha de pensamento, Hohmann e Weikart (2011), reforçam a ideia de que uma rotina diária é extremamente vantajosa, visto que assim as crianças têm uma maior noção e preveem o que vai acontecer a seguir à tarefa que estão a realizar. (Hohmann & Weikart, 2011, p. 8)

Com o esquema abaixo apresentado (figura 18), compreendemos a forma como a rotina implica na dinâmica diária da criança e a apoia.

Figura 18. Implicação da Rotina Diária

Fonte: Texto adaptado de Hohmann. M. & Weikart. D.P. (2011). *Educar a Criança*, 6ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (pp.224-227)

Nestas idades, os horários e as rotinas deveram ser repetidos vezes sem conta, a fim da criança interiorizar todo o desenvolvimento do dia. Assim a criança treina, explora e ganha maior confiança em todas as suas competências, permitindo também, à criança, passar de uma atividade para outra ao seu ritmo e de forma mais suave. (Post & Hohmann, 2011)

Toda a rotina, definida pela educadora para este grupo, está de acordo com o desenvolvimento e ritmo das crianças (ver tabela 6), assim é possível passar de uma tarefa para a outra de forma agradável e amena.

Tabela 6. Rotina Diária

Hora	Desenvolvimento
8:30 às 9:30	Acolhimento
9:30 às 10:00	Lanche
10:00 às 11:00	Atividades orientadas/livres
11:00 às 11:30	Almoço
11:30 às 12:00	Higiene
12:00 às 13:30	Dormir

Fonte: Projeto Curricular de Grupo

3.2.2. Organização do espaço

Na organização do espaço educativo é essencial ter em consideração as idades das crianças e o tamanho das mesmas que vão frequentar aquele espaço. Desta forma, “o que

pode ser uma pequena distância para um adulto pode representar uma imensidão de espaço para a criança muito pequena.” (Portugal, 1998, p.203)

É de extrema importância que o educador tenha em consideração a perspectiva da criança, enquanto pessoa individual mas também a mesma no grupo, uma vez que irá partilhar este espaço com as restantes crianças do grupo. Assim, é relevante tornar os espaços agradáveis e funcionais, permitindo uma melhor autonomia, aos mais pequenos, quando necessitam de algum objeto, dispondo-os em mobiliário de fácil alcance e à sua altura. (Portugal, 1998)

De acordo com o Ministério da educação (1997), o educador é o principal responsável na organização do espaço, visto ser ele que escolhe e define quais as prioridades e quais os equipamentos e materiais que teve ter à disposição, sempre de acordo com as necessidades do grupo que tem e indo ao encontro dos objetivos delineados no projeto curricular de grupo.

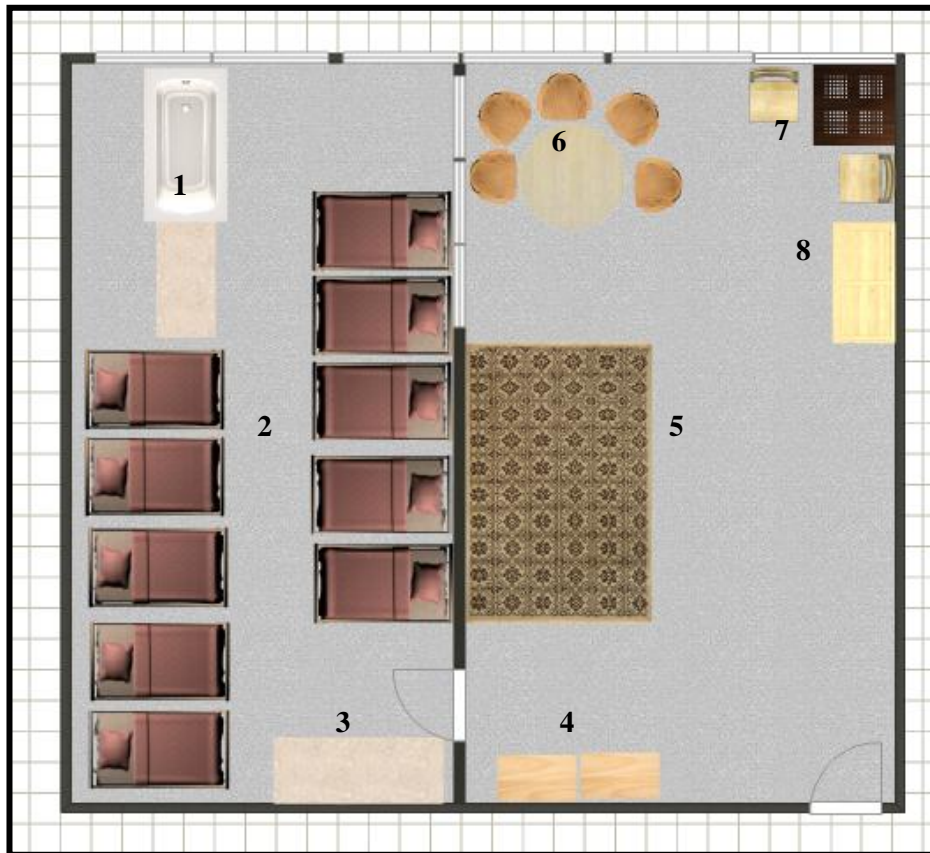
Aspetos importantes, referidos por Portugal (1998), indicam que “é fundamental pensar nos espaços em termos das necessidades de privacidade e intimidade que devem surgir nas relações adulto-criança. Luzes suaves, plantas, conforto, almofadas, etc., são alguns aspectos que podem eventualmente facilitar esse ambiente.” p. 204

Outro ponto importante a ter em consideração na organização dos espaços está relacionada com a forma como este está adequado à criança que nele vai interagir. (Portugal, 1998)

3.2.2.1 Planta da Sala

A sala amarela está devidamente organizada, no ponto de vista do espaço, pois permite a todas as crianças gatinhar pela sala sem bater em obstáculo que se tornem perigos para o seu percurso, assim como também permite, às crianças que já andam, movimentarem-se de um lado para outro.

O ambiente é alegre e com muita luminosidade, como já anteriormente referido, proporcionando às crianças um bom meio, rico em aprendizagem diversificadas e experiências que facilitem desenvolver todos os níveis de desenvolvimento das crianças.

Figura 19. Planta da Sala Amarela

Legenda:

- | | |
|----------------------------|---|
| 1- Muda fraldas e banheira | 5- Área do tapete |
| 2- Berços | 6- Área das refeições /expressão plástica |
| 3- Armários de apoio | 7- Mesa e cadeira de apoio ao adulto |
| 4- Área dos brinquedos | 8- Armário de apoio ao adulto |

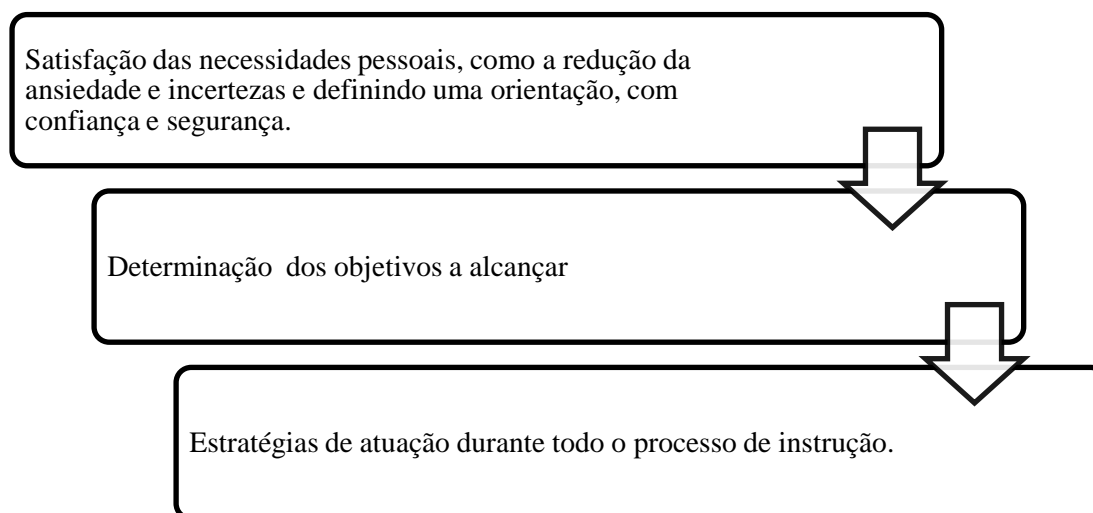
Como a planta da sala (ver figura 19) indica, o espaço está bem estruturado e pensado para o grupo de crianças que desenvolve as suas aprendizagens e experiências ao longo de todo o dia. Com espaços amplos, as crianças conseguem facilmente se deslocar no espaço sem encontrarem obstáculos.

É de salientar que toda a sala está decorada de forma apelativa, cativando quer as crianças quer os pais, que ali deixam os seus filhos, com a certeza que serão bem recebidos e sobretudo que têm ótimas condições para que o desenvolvimento aconteça.

3.2.3. Planificações

De acordo com Clark e Yinger, as planificações podem ser agrupadas em três tópicos (ver figura 20), após analisarem as opiniões de alguns professores. (Clark & Yinger, 1979 citados por Zabalzam 2003)

Figura 20. Três tópicos das concessões que os professores têm sobre a planificação



Fonte: Adaptado de Zabalza, M. A. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, 7ª Edição. Porto: Edições Asa. (p.48)

Assim, a planificação surge como um plano que apoia o educador na sua prática, sendo certo que este plano não é estaque e é suscetível de alteração. De acordo com o Ministério da Educação (1997), “planejar implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização.” p. 26

Na mesma linha de pensamento, Teixeira e Ludovico (2007), afirmam que,

(...) planejar o processo educativo, de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, no seu contexto familiar e social, é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades.” (Teixeira & Ludovico, 2007, p. 47)

É essencial que a planificação tenha em consideração a transversalidade de conteúdos, adequando-os às diferentes áreas. Sendo motivo estimulador de novas aprendizagens e que sejam suficientemente desafiadoras para as crianças, promovendo o interesse e a sua realização pessoal, aumento assim os seus níveis de autoestima. (ME, 1997)

Apesar da educadora cooperante realizar a sua planificação mensalmente, senti necessidade de organizar a minha semanalmente. Pois, como estava a planificar para três dias da semana, faria mais sentido organizá-la desta forma.

Todos os conteúdos definidos na minha planificação tinham sempre a aprovação prévia da educadora. A minha planificação era sempre exposta ao lado da planificação mensal da educadora, de forma a dar conhecimento, aos pais, das atividades que iria desenvolver com os seus filhos durante aquela semana.

Neste plano estava contemplado os objetivos (gerais e específicos) a alcançar nas atividades propostas, assim como uma descrição da atividade, nomeando os recursos que seriam necessários utilizar para o desenvolvimento da mesma.

3.2.4. Estudo de uma problemática

No início da minha intervenção pedagógica estive durante uma semana em observação participante, o que se tornou um ponto importante no arranque de todo o estágio.

Assim, e como refere o Ministério da Educação (1997):

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 (ME, 1997, p.25).

Com esta observação foi possível verificar toda a dinâmica ali existente, assim como os processos de interação adulto-criança e como esta poderia estar relacionada direta ou indiretamente com todo o processo de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças pertencentes àquele grupo.

Em conversa com a educadora cooperante, verifiquei que a mesma não utilizava nem era apologista de nenhuma metodologia em concreto, utilizando sim, várias referências das diferentes metodologias existentes. Aceitei a opinião da educadora, optei pela mesma forma de metodologia.

Desta forma, e após verificar, numa primeira fase, todo o desenvolvimento do grupo, surgiram algumas questões pertinentes a serem estudadas, assim procedi ao registo das mesmas numa tabela (ver tabela 7)

Tabela 7. Questões pertinentes

Questões pertinentes:

- **Que relação existente entre a aprendizagem das crianças e a partilha de afetos?**
- **Qual a relação entre o método e a aprendizagem?**
- **De que forma, a cooperação entre pares implica na partilha de afetos?**

3.2.4.1. Guião de investigação

Para melhor estruturar todo o pensamento e delinear a forma como seria posto em prática todo o processo de investigação, iniciando na fase de observação, tornou-se necessário criar uma tabela (ver tabela 8) onde pudesse sistematizar toda a informação mais relevante sobre o tema em análise.

Na base de toda a análise e investigação, será privilegiado a investigação-ação como método científico, de forma a tentar dar resposta à problemática encontrada aquando da minha intervenção.

Tabela 8. Guião de investigação

Este formulário destina-se a registar a proposta do projeto de investigação-ação , desenvolvida na UC. Projeto de Investigação-ação, do curso de MEPEE1CEB, na Uma – adaptado de Fischer (2001, p.45).
1 – Enquadramento do problema Este estudo pretende saber até que ponto a relação existente entre adulto-criança e criança-adulto implicam a aprendizagem das crianças com idades entre os 0 e 1 ano.
2 – Questões desta investigação-ação. Que relação existe entre a aprendizagem e os afetos
3 – Revisão preliminar para este estudo - Importante ter em consideração a relação entre as crianças e os adultos da sala; - Verificar a relação entre crianças; - Observar a reação da cada criança à presença de estranhos na sala.
4 – Estratégias de intervenção Estratégias e processos de intervenção: - Observar o grupo e perceber qual a relação entre as crianças e os adultos da sala. - Interagir com as crianças de forma a entender o processo de aprendizagem das mesmas. - Proporcionar momentos de aprendizagem e de relação afetuosa entre o grupo.
5 - Metodologia da investigação-ação A investigação-ação tem como ponto de partida um problema, que será estudado e encontrado formas e estratégias de o solucionar. Na sua metologia é possível encontrar técnicas e

instrumentos de recolha de dados, como a observação participante, as entrevistas, a análise documental, a análise de conteúdo.

5.1 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Observação participante, análise documental

5.2 - Método de análise de dados

Para Pardal e Lopes (2011), “A análise de conteúdo é um instrumento de análise das comunicações.” p.93 tendo “(...)como suporte cognitivo a interpretação – move-se (...) entre o rigor da objetividade, que se pretende científico, e a leitura subjetiva.” p.94

Com o término da observação participante será feita a categorização, de forma a poder organizar e consequentemente classificar segundo os temas constituintes, quer da ficha de registo, realizada aquando da observação participante.

6 – Fases do projeto

Ano	2013			
Fases do estudo	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
Fase 1 Pesquisa Planeamento				
Fase 2 Observação participante				
Fase 3 Análise e tratamentos dos dados				
Fase 4 Discussão dos resultados				
Fase 5 Redação do estudo				

Fonte: Esteves, L (2008). Visão panorâmica da investigação-ação. Porto:Porto Editor

3.2.4.2. Olhar aprofundadamente para uma questão

A primeira semana de observação foi crucial para o início de tudo. Verificar até que ponto a aprendizagem está direta ou indiretamente relacionada com os afetos, foi o início de

tudo. Como refere a Equipa Pim e Tito (2011) “é necessário criar um ambiente afetuoso, acolhedor e seguro, pois se a criança se sentir querida e acarinhada estará disposta a explorar e conhecer o que a rodeia.” p. 14

Teodoro (2013), refere que, “o desenvolvimento afetivo de 1 a 2 anos é marcado pelos primeiros sinais do processo de socialização.” p.49 e é nesta fase que “(...)a criança pode se locomover sozinha, aumenta significativamente o numero de relações com o mundo.” p.49

Aliado a este facto, o início do processo linguístico e a aptidão para andar, possibilitam uma maior exploração do meio ambiente e a interação com outras crianças e com os adultos. (Teodoro, 2013)

É importante que, durante este início de vida, as crianças e o educador estabeleçam um vínculo afetivo, sendo o educador um transmissor de confiança e segurança, elementos básicos para o desenvolvimento da criança. (Equipa pim e tito,2011)

“A criança explora mais o mundo e faz mais interações, porém, ainda se sente mais segura na presença de alguém em quem confie.” (Teodoro, 2013, p.49)

Nesta fase é importante tocar, falar, segurar e brincar com as crianças, de forma suave, pois estas encontram-se numa etapa de desenvolvimento sensorial e ativo. (Post & Hohmann, 2004)

3.2.5 Intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica foi desenvolvida tendo por base os interesses das crianças e as suas necessidades. De forma a ir ao encontro do que a educadora tinha planificado na sua planificação mensal, surgiu a necessidade de desenvolver um tema que abarca-se todas as áreas de conteúdo e que fosse transversal às mesmas.

Como os animais é um tema transversal e possível de desenvolver uma ligação com todas as áreas de conteúdo, definidas nas OCEPE, e permitir às crianças um contato direto com o meio que as rodeia, foi então escolhido para desenvolver com este grupo.

Todo este desenvolvimento teve sempre por base as características e as capacidades das crianças, principalmente na faixa etária dos 12 meses. Sendo que considero esta como uma das principais fases e a mais importante a todos os níveis de desenvolvimento.

Na figura 21 demonstra algumas características específicas desta idade, nomeadamente a nível motor, cognitivo, linguístico e afetivo e social.

Figura 21. Características das crianças com 12 meses

QUADRO DE DESENVOLVIMENTO				
	12-15 meses	16-18 meses	19-21 meses	22-24 meses
Motor	<ul style="list-style-type: none"> Mantém-se de pé com mais estabilidade. Pára quando vai a andar e agacha-se para apanhar um objeto. Tem um maior equilíbrio. Insiste em caminhar sem ajuda. Tenta subir escadas. Caminha a arrastar um brinquedo. Agarra as coisas com força e raramente as deixa cair. 	<ul style="list-style-type: none"> Anda sozinha mas insegura. Senta-se e levanta-se com agilidade. Sobe escadas de gatas, e desce-as sentada ou a arrastar-se. Senta-se sozinha numa cadeira baixa. Trepa. Segura em três objetos ao mesmo tempo. Lança uma bola de pé ou sentada. Faz rabiscos. Indica partes do corpo. 	<ul style="list-style-type: none"> Coordena diferentes movimentos. Sobe e desce escadas agarrado ao corrimão ou a um adulto. Mantém-se de pé durante alguns segundos. Anda sozinha e com segurança. Lança objetos, embora de forma desajeitada e sem força. 	<ul style="list-style-type: none"> Come. Salta com os dois pés. Monta em triciclo. Dá pontapés na bola com confiança. Imita traços verticais e horizontais.
Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> Consegue fazer uma torre de dois ou três andares. Concentra-se durante mais tempo. As suas ações são intencionais. Gosta de explorar. 	<ul style="list-style-type: none"> Mete e tira encaixes. Completa uma tarefa simples, mas demorada, se for estimulada. Ouve atenta histórias curtas, rimas e canções simples. Vira um recipiente para esvaziar o seu conteúdo. 	<ul style="list-style-type: none"> Põe em prática a técnica de testar e errar. Coloca cubos em fila. Presta atenção durante cinco minutos se estiver interessada. Constrói torres de três ou quatro cubos. 	<ul style="list-style-type: none"> Faz puzzles com duas peças. Classifica objetos com base num critério. Coloca as figuras num tabuleiro de formas. Entende a permanência do objeto.
Linguístico	<ul style="list-style-type: none"> Reconhece o seu nome, mas tem dificuldade em pronunciar-lo. Indica imagens de objetos. Diz cinco ou seis palavras no contexto adequado. Executa ordens básicas. As suas vocalizações têm a cadência da fala adulta. 	<ul style="list-style-type: none"> Usa palavras e gestos para se expressar. Sabe os nomes dos objetos conhecidos. Olha atentamente para as ilustrações de um livro. Indica o desenho que lhe é solicitado. 	<ul style="list-style-type: none"> Associa duas palavras para se expressar. Responde a perguntas simples. Indica várias partes do corpo. Vocaliza dez palavras. Utiliza o seu nome para se referir a si mesma. 	<ul style="list-style-type: none"> Memoriza canções e lengalengas curtas. Aumenta o seu vocabulário. Melhora a sua pronúncia. Compreende e executa duas ordens diferentes.
Afetivo e social	<ul style="list-style-type: none"> Demonstra o desejo de ser independente. Brinca ao lado de outras crianças, mas não com elas. É mais confiante. Tem maior sentido da identidade. Faz birras quando não consegue o que quer. Cumprimenta e despede-se. 	<ul style="list-style-type: none"> Brinca com outras crianças durante alguns minutos. Colabora em rotinas quotidianas. Participa em atividades coletivas. Aumenta a sua resistência face a pequenas frustrações. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhece os adultos e os amigos. Come sozinha. Identifica o reflexo da sua imagem num espelho. Despe e veste peças de vestir simples. Começa a avisar quando está suja. 	<ul style="list-style-type: none"> Participa na limpeza do seu corpo. Progride na independência da alimentação. Respeita normas básicas de convivência.

Fonte: Equipa Pim e Tito. (2011). *Projeto criativo para creche*. São Domingos de Rana: Mundicultura. (p.11)

3.2.5.1. Projeto “Os animais”

O projeto intitulado “Os animais” surgiu, após conversa com a educadora cooperante, de forma a dar resposta às necessidades da criança, uma vez que este grupo gosta muito da exploração e tem imensa curiosidade pelo mundo que os rodeia. É importante que as crianças tenham contato com o meio que as rodeia, sempre que possível, de forma a criar diversas capacidades nas crianças.

Assim, ao longo de toda a intervenção pedagógica foi desenvolvido este projeto, não tendo, no entanto, seguido um caráter formal de trabalho em projeto, como é defendido por Vasconcelos, 2007.

Contudo, e apesar de não ser da maneira formal, as fases do trabalho de projeto foram sendo abordadas ao longo de todo o processo, nomeadamente:

- Definição do problema;
- Planificação e desenvolvimento do trabalho
- Execução
- Divulgação/Avaliação (Vasconcelos, 2007)

É de referir que nas fases da planificação e da divulgação, as mesmas foram realizadas por mim e pela educadora cooperante, uma vez que, a idade das crianças da sala amarela não permite que participem, de maneira formal, na elaboração destas fases.


Figura 22. Demonstração das fases do projeto “Os Animais”

Anexo de Contato		Objetivos Gerais	Características	Das atividades	Atividades/Intervenção	Recursos	Avaliação
<p>Transmissão/Plano de Trabalho</p> <p>Observar a evolução da produção artística com o modelo.</p>	<p>Desenvolver a capacidade de observação e análise.</p>	<p>Ser capaz de reconhecer uma produção artística com o modelo.</p>	<p>Desenvolver a capacidade de observação e análise.</p>	<p>Desenvolver a capacidade de observação e análise.</p>	<p>Prática pedagógica com a leitura e demonstração do animal, realizado no âmbito da sala de aula, com o apoio da professora, recorrendo à técnica da modelagem, a nível de um animal concreto, a fim de colocar no modelo um modelo artístico.</p>	<p>Material: - Esculturas - Autómatos de cerâmica baseados em animais - Imagens de animais</p>	<p>Verificar a capacidade de observação e análise das crianças baseadas em imagens de animais.</p>
<p>Linguagem oral e desenvolvimento da escrita</p> <p>Desenvolver a capacidade de comunicação oral e escrita a partir da leitura e observação de imagens.</p>	<p>Desenvolver a capacidade de comunicação oral e escrita a partir da leitura e observação de imagens.</p>	<p>Ser capaz de ler e escrever.</p>	<p>Desenvolver a capacidade de comunicação oral e escrita.</p>	<p>Desenvolver a capacidade de comunicação oral e escrita.</p>	<p>Com o auxílio da educadora, educadora e auxiliar, as crianças poderão desenvolver a escrita a partir de cartas onde serão colocados os trabalhos por elas realizados.</p>	<p>Material: - Fichas de trabalho - Cartões - Cartões com imagens de animais</p>	<p>Verificar a capacidade de comunicação oral e escrita das crianças a partir da leitura e observação de imagens.</p>

Execução

Divulgação

Planificação



Na figura 22 é possível observar algumas das fases deste projeto, as quais foram executadas pelas crianças da sala amarela, sempre com o meu auxílio e apoio, como também da educadora cooperante e auxiliares.

3.2.5.1.1. Conhecimento do mundo

De acordo com as OCEPE (1997):

A área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo (ME, 1997, p. 79)

Assim, e partindo deste princípio, tornou-se fundamental colocar as crianças em contato com elemento do meio natural envolvente. Devido à idade das mesmas, foi importante recriar e colocar a criança em contato com alguns animais que fazem parte do seu quotidiano.

“A relação com o ambiente imediato nestas idades é muito estreita, dado que as primeiras aprendizagens das crianças estão ligadas ao reconhecimento do seu meio mais próximo, (...)” (Rojo, Torio, & Estébanez, 2006, p.50) e é nestas idades que a criança aprende, tocando e explorando o que tem à sua frente.

É substancial ver, “(...) a área do Conhecimento do Mundo como uma sensibilização às ciências, que poderá estar mais ou menos relacionada com o meio próximo, (...)” (ME, 1997, p. 80)

Assim, é exequível fazer uma ligação às ciências, por muito breve que seja. Desta forma, e seguindo estes princípios, organizei e dinamizei algumas atividades, que passo a mencionar, tendo por base o contato com as ciências, que nesta etapa do desenvolvimento é crucial.

Investigando as ciências

Sempre de acordo com as orientações e conselhos da educadora cooperante, verifiquei a necessidade de levar para sala três animais, que devidamente selecionados e não apresentando qualquer ameaça para o grupo permitiu um contato mais diretos com os mesmos.

Figura 23. Animais que visitaram a sala



Os animais escolhidos foram, um pintainho, uma tartaruga e o periquito (ver figura 23).

Na figura 23 visualizamos os animais que foram levados à sala. Estes animais foram levados em momentos distintos, proporcionando momentos ricos de aprendizagem e de interação, visto que estes animais são diferentes, tanto na sua constituição física e a nível de característica de revestimento.

Estas atividades foram dinamizadas recorrendo, numa primeira fase, a leitura de uma história sobre os animais e após alguma exploração da mesma, foi trazido para a sala o animal em modo de surpresa.

O pintainho, a tartaruga e o periquito

Trazidos em modo surpresa para a sala, estes animais proporcionaram momentos de muita curiosidade mas também de angústia. Este sentimento foi manifestado sempre pela mesma criança, que provavelmente terá medo de animais, e o facto de estar perto dos mesmos, fez com que tivesse esta reação.

É essencial que o educador promova nas crianças o gosto por observar e explorar os objetos que se encontram a sua volta, nomeadamente os animais, incentivando-o a cuidá-los e a alimentá-los. (Rojo, Torio, & Estébanez, 2006, p. 16)

Na mesma linha de pensamento Hohmann e Weikart (2007), revelam a importância de o educador em permitir que as crianças tenham contato com diferentes texturas. Factos que foi privilegiado nestas atividades, uma vez que, as crianças tiveram a oportunidade de sentir, através do toque, como estes animais eram revestidos. Pois cada um tinha diferente composição, nomeadamente, pelo, escamas e penas.

Assim, através desta dinâmica foi possível desenvolver os sentidos das crianças, principalmente, o tato, a visão e o olfato. Como é possível verificar através da figura nº 24, as crianças demonstram grande receptividade a quando solicitados para tocar nos animais. A possibilidade de tocar e analisar o animal em grupo, promoveu a aprendizagem cooperativa entre o grupo, uma vez que foi possível promover uma igualdade na oportunidade educativa, ou seja, a criança individualmente aprendeu e desenvolveu competências, contribuindo assim para o progresso e aprendizagem das restantes crianças do grupo. (ME, 1997)

Figura 24. Observação feita pelas crianças

Através da figura 24 verificamos o interesse e a curiosidade das crianças perante o animal observado. Como esta observação foi realizada em grande grupo, foi possível observar a entreajuda que surgiu, uma vez que algumas crianças tinham medo e algum receio em se aproximar dos animais levados à sala, contudo conseguiram, por breves momentos, superar todos os receios que as dominavam.

A realização de atividades deste género, como observamos na figura 24, permite ao educador abordar conteúdo mais alargados, permitindo assim, desenvolver novos conhecimentos e interesses, nas crianças, tornando-as mais curiosas e atentas a todo o meio que as envolve.

3.2.5.1.2. Formação Pessoal e Social

Sendo que “a Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários (...)” (Ministério da Educação, 1997, p. 51) e uma vez que privilegia a autonomia da criança com vista à sua plena inserção na sociedade, verifiquei que, após a observação realizada que estas crianças necessitavam de adquirir e ter consciência de pequenas regras de convivência.

A consciencialização de regras é, desde muito cedo, fundamental para uma boa relação entre todos, visto pertencermos a uma sociedade que tem por norma a utilização de diversas regras com que nos deparamos no dia-a-dia.

Tendo em conta esta máxima, senti a necessidade de iniciar, com o grupo, a introdução de pequenas regras, nomeadamente, respeitar o colega, dar oportunidade às outras

crianças de explorar um brinquedo ou outro tipo de material, ficar sentado à mesa até ordem do educador para se levantar, não magoar o amigo e não lhe dar dentadas, como também iniciar, com os mais velhos, a regra de arrumar os brinquedos quando necessário.

Numa primeira fase de adaptação a estas novas regras, as crianças, tendo em conta as idades, não sabiam nem faziam nada do que lhes era pedido. Não sabiam partilhar o brinquedo e faziam logo uma birra, queriam ser os primeiros a mexer e explorar algo novo na sala e principalmente levantavam-se constantemente da mesa sem o consentimento da educadora.

Sendo esta uma área transversal, foi possível através das atividades que iam sendo desenvolvidas, na sala, relembrar as regras, por muito que o nome “regras” não lhes dissesse nada. Ao longo das semanas de intervenção foi notória a evolução na aquisição deste conceito, sendo que a maior parte do grupo permanece sentado durante toda a refeição, levantando-se apenas quando é necessário.

Outro ponto importante a salientar é o facto de conseguirem brincar sem estar sempre a retirar os objetos aos colegas e quando isto acontece reagem com naturalidade e vão de imediato buscar outro objeto para explorar, manusear e brincar.

Figura 25. Crianças a brincar sem disputar o brinquedo



Na figura 25 é possível verificar que as crianças conseguem brincar em conjunto e partilham o mesmo brinquedo sem o disputar. Desta forma, foi possível verificar que as “regras” que foram diariamente lembradas surtiram efeito.

Assim, com esta dinâmica de sala foi possível, à criança construir, interiormente, referências que lhe possibilitam apreender o que está certo ou errado, levando-o a uma melhor compreensão dos direitos e deveres que tem e que os outros têm. (Ministério da Educação, 1997)

3.2.5.1.3. Expressão e Comunicação

A Expressão e Comunicação é uma área que engloba todas as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento da crianças, nomeadamente “(...) psicomotor e simbólico que determinam a compreensão de diferentes formas de linguagem.” (Ministério da Educação, 1997, p.56)

Estando dividida por domínios, considera-se que estão relacionados entre si, uma vez que todos expõem a aquisição e a aprendizagem de códigos como meios indispensáveis à relação com os outros, assim como a sensibilização estética e a informação como indispensáveis à criança para poder representar o seu mundo, tanto interior como que a rodeia. (ME, 1997)

Por ser esta área considerada como básica, a nível de conteúdos, e estando subdividida por domínios, optei por estruturar as atividades desta área pelos domínios que a compõem, designadamente, o domínio das expressões, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática.

3.2.5.1.3.1. Domínio das expressões: motora, dramática, plástica e musical

Citando o Ministério da Educação (1997):

O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos (ME, 1997, p. 57).

Neste domínio, serão abordadas todas atividades que foram realizadas tendo em conta o domínio das expressões. Foi dado principal ênfase à expressão plástica, uma vez que, devido à idade e autonomia das crianças, é um domínio que proporciona maior alcance na exploração e manipulação de diferentes materiais. Contudo, é essencial abordar todas as diferentes componentes deste domínio, visto que todas comportam uma dimensão educativa. (ME, 1997)

Expressão plástica

Como nos refere Sousa (2003), “ O termo «Expressão Plástica» foi adoptado pela educação pela arte portuguesa, para designar o modo de expressão-criação, através do manuseamento e modificação de materiais plásticos.” p. 159

Esta vertente da expressão na educação, comporta essencialmente o desenvolvimento das capacidades e satisfação das necessidades da crianças, não tendo na sua essência a construção e criação de obras de arte. Sendo certo que esta é uma atividade espontânea da criança, que desde cedo manifesta interesse em mexer nos mais variados materiais do quotidiano, nomeadamente, em água, areia, tintas, entre outros. (Sousa, 2003)

Assim, é necessário dar à criança espaço para toda esta exploração, visto que, como refere Gonçalves “ O adulto julgando ajudar a criança, ao dar-lhe temas ou sugestões, não só a inibe como se esquece de que o mundo infantil é inesgotável em motivações.” (Gonçalves, 1976 citado por Sousa, 2003, p. 161)

Contudo, e tendo em conta o contexto e as características do grupo, foi necessário proceder à sugestão de atividades relacionadas com a expressão plástica, sendo certo que, estas surgiram em complemento das diversas atividades que foram desenvolvidas com o grupo, ao longo das sete semanas de intervenção pedagógica.

Explorando diferentes técnicas da expressão plástica

Para que seja possível uma boa exploração de materiais e a descoberta de diferentes capacidades, é essencial que o educador estimule, na criança, o desejo de exploração e pesquisa, de forma a aprimorar e a fazer melhor. (ME, 1997)

Assim, foi essencial dinamizar atividades onde essa exploração e descoberta fossem primordiais. Toda a dinâmica, da expressão plástica, foi desenvolvida tendo como finalidade o registo de atividades anteriores, ligadas as restantes áreas de conteúdos e domínios que as OCEPE primam.

De acordo e a par do projeto “Os animais” que estava a ser desenvolvido, a expressão plástica deu forma e cor aos elementos que seriam expostos, como forma de divulgação do mesmo, pois e como o Ministério da Educação (1997) refere, “ a expressão plástica enquanto meio de representação e comunicação pode ser da iniciativa da criança ou proposta pelo educador.” p.62

Desta forma, a utilização de diferentes técnicas de pintura foi primordial para dar cor ao projeto assim como promover nas crianças a descoberta de distintas formas de expressão, podendo ser possível incluir texturas. Assim, foi dado maior ênfase à técnica da digigelatina, à técnica do balão, à técnica da esponja e à carimbagem.

A digigelatina

Esta atividade teve como ponto de partida o conto da história intitulada de “Animais da Quinta” e a visita da tartaruga à sala. A história abordava os diferentes animais que a quinta tinha, e foi seguida da visualização do animal. Desta forma, surgiu a necessidade de registrar o que tinham observado. Este processo foi concretizado em grande grupo na área do tapete, onde é habitual as crianças permanecerem a quando do conto de histórias.

Como a curiosidade de exploração destas crianças encontra-se no máximo, notei que seria importante colocar estas crianças em contato direto com a tinta. Contudo, e tendo em conta a faixa etária das mesmas, foi essencial dar a volta a atividade tornando, o que seria digitinta em digigelatina. Assim para obter a digigelatina, foi necessário dissolver uma gelatina em água, de forma a tornar a tinta “comestível”.

Nesta atividade, o apoio da equipa de sala foi fundamental, de forma a controlar o grupo, pois todos queriam experimentar ao mesmo tempo. Mas, esta atividade tinha de ser desenvolvida individualmente, para cada um tirar proveito da mesma.

A tinta de gelatina foi disposta na mesa de refeições, ficando esta mesa à altura das crianças de forma a possibilitar um maior exploração por parte do grupo. A receptividade a esta atividade foi muito grande, sendo possível observar nas crianças um enorme nível de implicação, e querendo repetir constantemente o processo.

Figura 26. Resultado da pintura com a utilização da digitinta



Esta dinâmica foi desenvolvida, como já anteriormente referi, individualmente. Após algum tempo de exploração da digigelatina, foi feito a “impressão” do resultado desta exploração para cartões, como é visível na figura 26, previamente recortados, por mim, com a forma de tartaruga, a fim de colorir a carapaça da mesma.

Esta atividade tinha como principal objetivo desenvolver a motricidade fina e despertar o gosto pela pintura, sendo certo, que esta pintura foi desenvolvida tendo em conta o tato e a criatividade da criança e conseqüente impressão no cartão.

A técnica da esponja

A diversidade de técnicas de pinturas permite à criança alargar a sua criatividade e desenvolver formas de exploração e de invenção. Foi de acordo com estes princípios que, seguindo a mesma dinâmica da atividade anterior, coloquei à disponibilidade do grupo, uma técnica diferente de pintura.

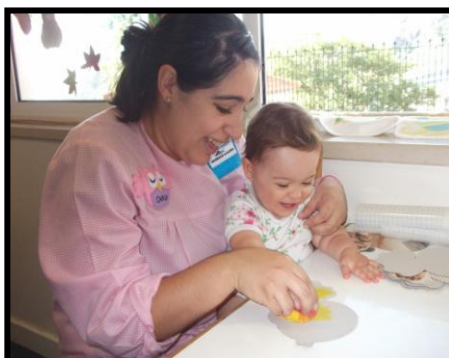
Uma vez que a autonomia destas crianças tem de ser muito trabalhada, muito devido ao seu desenvolvimento cognitivo e psicomotor, tentei despertar e incentivar para o desenvolvimento e promoção da mesma.

Nesta atividade pretendia-se dar cor a um molde de um pintainho, como forma de registo da observação do mesmo, em momento anterior. Como uma das fases de trabalho em projeto, defendida por Vasconcelos (2007), está relacionada com a divulgação do projeto, a utilização desta técnica pretendeu dar cor a um elemento que seria exposto na sala, como forma de divulgação do mesmo.

Esta técnica foi desenvolvida individualmente, ficando as restantes crianças a brincarem livremente e de forma espontânea. Contudo, surgiu sempre os curiosos que queriam realizar a atividade ao mesmo tempo que a outra criança. Perante este facto, foi necessário pedir a colaboração das auxiliares da sala, uma vez que eu me encontrava a dinamizar a atividade com uma criança.

O manuseio com a esponja proporcionou momentos de riso e a figura 27 é ilustrativa desta situação e de alguma diversão, pois estavam em contato com um material diferente do que estavam habituados a manusear.

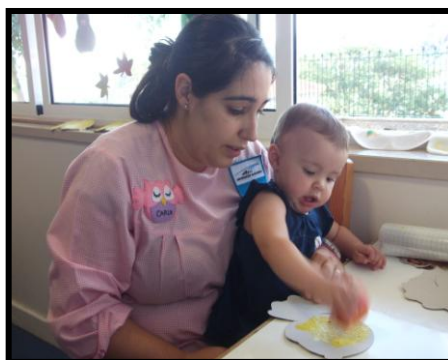
Figura 27. Criança a pintar com a técnica da esponja



Um dos objetivos desta atividade era a promoção de uma certa autonomia nas crianças, principalmente o manuseio dos materiais e permitindo também que estas tenham a noção do espaço do desenho onde têm de pintar.

Esse objetivo foi alcançado e como podemos visualizar na figura 28, esta criança já pega sozinha na esponja e através da tentativa-erro consegue pintar no cartão que dará forma ao pintainho a ser exposto num mobile da sala, sempre sob a supervisão do adulto.

Figura 28. Criança pega na esponja de forma autónoma



A técnica do balão

São diversas as técnicas de pintura que existem, principalmente para esta faixa etária, onde é sempre necessário o apoio do educador, pois estas técnicas “são meio de alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão.” (ME, 1997, p. 63)

Assim, e seguindo a mesma dinâmica das atividades anteriores, propôs às crianças a técnica do balão. Esta técnica consistia em encher um balão, e embebê-lo na tinta, formando assim um padrão aquando do contato com cartão. O facto de estarem em contato com material diferente, fomentou nas crianças o despertar da imaginação, uma vez que, antes de iniciar a atividades, as crianças tiveram a oportunidade de explorar o balão.

A forma como manuseavam o balão, já com tinta, permitiu verificar o quanto estavam envolvidos nesta dinâmica, pois é essencial que as crianças sintam prazer a fazer algo que lhes proporcione novas aprendizagens e conseqüente desenvolvimento das suas capacidades cognitivas.

Com esta técnica era pretendido dar cor ao corpo da tartaruga, que anteriormente tinham visualizado o referido animal e com o recurso à digigelatina já tinham colorido a carapaça do mesmo. Todas estas atividades surgem como complemento umas das outras, pois na educação de infância nada surge ao acaso.

Figura 29. Crianças a desenvolver a técnica do balão

Como é possível verificar na figura 29, as crianças demonstraram-se muito recetivas a esta técnica, que queriam estar sempre a pintar. Mais uma vez, esta atividade foi dinamizada individualmente, pois este grupo ainda não possui autonomia para trabalhar em conjunto.

Carimbagem

Esta atividade surgiu após a dramatização da peça “À descoberta do Pão-por-Deus” realizada aquando da nossa primeira interação na comunidade. Como esta história abordava os frutos que são habituais comer nesta época festiva, tornou-se importante que as crianças pudessem ficar com um registo dos mesmos e consequentemente estes registos fossem afixados na sala, de maneira a que o grupo começasse a visualizar e identificar os frutos.

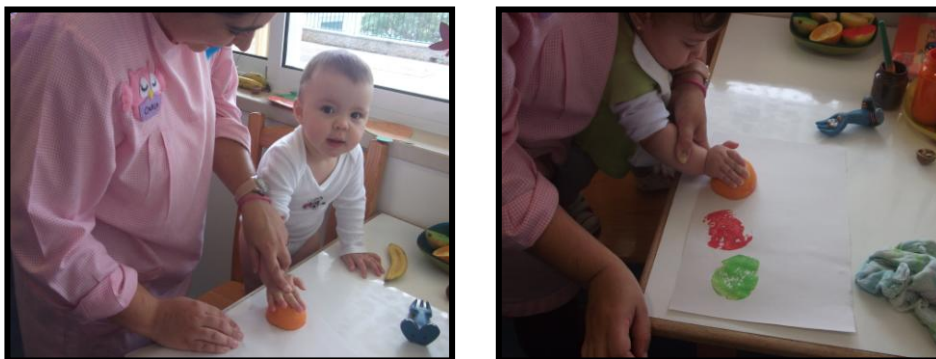
Como tal, a carimbagem foi a técnica privilegiada para efetuar estes registos. Para a concretização da mesma, utilizei frutos (verdadeiros), nomeadamente, laranja, maçã, banana e pera, e estando estes cortados ao meio, foram molhadas na tinta. As crianças, de forma individual e sempre sob a minha supervisão e apoio, realizaram a carimbagem dos frutos em folhas brancas e previamente identificadas com o nome de cada criança.

Assim, foi necessário envolver as crianças na área dos brinquedos, como se pode verificar na figura 30 e assim ser possível ser desenvolvida a atividade de forma individual.

Figura 30. Crianças brincam na área dos brinquedos

Cada criança teve a oportunidade de carimbar os quatro frutos, colocados à disposição e molhados em diferentes cores, de maneira a serem possível de distinguir uns dos outros. Na figura 31 é possível observar a motivação e concentração das crianças ao realizarem esta atividade assim como o espanto ao verem o resultado desta carimbagem.

Figura 31. As crianças a realizarem a carimbagem dos frutos.



Com esta atividade foi possível desenvolver e fomentar nas crianças a motricidade grossa, pois o manuseio dos frutos, permitiu desenvolver, a nível do tato, competências de agarrar e de segurar. Foi possível ainda despertar na criança a curiosidade, no sentido em que esta ficava ansiosa para verificar o que ficava marcado na folha, depois de retirar o fruto.

Apesar de não existir *feedback* verbal por parte das crianças, foi possível observar, através do olhar e das expressões, a satisfação que estavam a sentir ao realizar estas carimbagens.

Modelagem (Plasticina comestível)

A par das técnicas que permitem resultados a duas dimensões, designadamente, o desenho, a pintura e a digitinta, existem também as técnicas que resultam em objetos a três dimensões (tridimensional), conseguida através da modelagem de barro, plasticina ou ainda a pasta de papel. (ME, 1997)

Partindo também da necessidade de desenvolver, neste grupo, um dos sentidos que lhes permite pintar, comer e futuramente escrever, ou seja, o tato, primei a plasticina como uma técnica a desenvolver com estas crianças.

Assim, e atendendo à idade de cada um, criei plasticina comestível, para desenvolver a atividade. Esta plasticina consistia na mistura de produtos alimentícios e que não traziam qualquer risco à saúde destes pequenos seres. Como na sua composição tinha mistura de

corante alimentar, foi possível criar três cores diferentes, o amarelo, o rosa e o azul, como é possível verificar na figura 32.

Figura 32. Plasticina comestível nas diferentes cores



Esta atividade foi desenvolvida de forma livre, não tendo em base nenhum tema específico, sendo mesmo desenvolvida pelo simples facto de ser necessário desenvolver este sentido de forma lúdica. Ao contrário das atividades anteriormente descritas, esta realizou-se em grande grupo, estando as crianças sentadas à mesa, onde também tomam as refeições. Assim, na figura 33 é possível verificar que a criança manipula e explora a plasticina de forma curiosa e minuciosa.

Figura 33. Criança a explorar a plasticina comestível



Apesar do objetivo principal era desenvolver a motricidade destas crianças, verifiquei que algumas utilizavam a plasticina como comida. Esta situação deve-se ao nível de desenvolvimento em que se encontram, no sentido em que levam tudo à boca para saborear e verificar as texturas.

Carimbagem de pés e mãos

De forma a registar todos os trabalhos realizados ao longo de todas as semanas de intervenção, foi necessário criar um espaço onde fosse possível, aos pais, observar e verificar todo o trabalho que estava a ser desenvolvido com os seus educandos.

Assim e para que este espaço ficasse mais elaborado, foi necessário decorá-lo com um toque pessoal de cada criança, desta forma, foram efetuadas carimbagem dos pés e das mãos das crianças, possibilitando a criação de uma moldura muito pessoal e onde foram colocadas fotografias de todos os trabalhos.

Figura 34. Crianças a carimbar as mãos e os pés



Para além da decoração desta moldura, os pés e mãos carimbadas serviram para decorar o chão da sala, permitindo também que, cada criança conseguisse identificar a sua mão/pé. Como é possível observar na figura 34, é possível verificar o processo de carimbagem efetuada com as crianças. É importante salientar que o apoio e auxílio das auxiliares da sala foram fundamentais para o sucesso desta atividade, uma vez que era necessário segurar na criança para que a carimbagem fosse bem-sucedida.

Expressão motora

Citando o Ministério da Educação (1997), “O corpo que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem.” p. 58

Assim, e tendo em conta todo o desenvolvimento do corpo da criança, a oferta educativa deve de ir ao encontro destas necessidades, principalmente nesta fase de crescimento (entre os 12 e os 24 meses), promovendo sempre o progresso da criança.

Desta forma, as atividades que abordei e dinamizei nesta área, tiveram sempre por objetivo o desenvolvimento motor da criança, promovendo aprendizagens significativas e motivando-as a ultrapassar certos obstáculos.

O jogo do movimento

Este jogo surgiu após observar o grupo durante algum tempo, e verificar que o movimento está na base de tudo o que estas crianças fazem no seu dia-a-dia, desde as tentativas de gatinhar, de se deslocar de um lado para o outro, de andar e até mesmo de se sentar.

Partindo desta necessidade, dinamizei com o grupo uma atividade, onde estes tinham de percorrer um certo percurso. O percurso consistia, numa primeira etapa, pines em que as crianças tinham de passar entre eles, principalmente na posição de gatinhar. O objetivo era incentivar os que ainda não gatinham nem realizam nenhum tipo de deslocação e desenvolver nos restantes esta habilidade de movimento (ver figura 35).

Figura 35. Percurso realizado pelas crianças



Antes das crianças iniciarem este jogo, foi necessário realizar uma demonstração, para que percebessem o que era pretendido que fizessem. E como refere Vigotsky, s/d, “ Sempre que no jogo há uma situação imaginária, há regras – não regras estabelecidas de antemão mas regras que brotaram da situação imaginária... No jogo a criança é livre. Mas esta liberdade é ilusória.” (Vigotsky, s/d, citado por Bodrova & Leong, s/d, p.11) Apesar de estar todo o

grupo junto ao percurso, foi necessário realizar com cada um de forma individual, devido à dificuldade em se deslocarem.

Todas as crianças, com maior ou menor dificuldade, percorreram este trajeto, chegando ao outro e iniciaram a segunda fase deste jogo. Esta fase consistia em movimentar uma bola de fitness de um lado para o outro. Nesta fase, as crianças tiveram maior dificuldade, tendo sido necessário reajustar a atividade para que todos conseguissem alcançar os objetivos delineados.

Figura 36. Exercícios realizados com a bola de fitness



Assim, como verificamos na figura 36, as crianças fizeram exercícios em cima da bola, sempre com a minha ajuda de maneira a que não se magoassem. E como afirma o Ministério da Educação (1997), “a diversificação de formas de utilizar e de sentir o corpo (...), podem dar lugar a situações de aprendizagem em que há um controlo voluntário do movimento (...)” p. 58 Desta forma, todos puderam desfrutar desta atividade da melhor forma possível, adquirindo novas capacidades, como a possibilidade de poderem sentar-se em cima da bola.

“Ultrapassa os obstáculos”

Na minha linha de orientação do jogo anteriormente descrito e verificando as dificuldades sentidas, foi importante desenvolver mais atividades em que o movimento fosse um dos principais objetivos.

Assim e na mesma forma de organização, esta atividade foi dividida em duas fases. Sendo que, num primeiro momento foi promovido a passagem, das crianças, por baixo de uma barra, que apoiada em dois pines formavam uma barreira, de forma a promover a capacidade de resolução de obstáculos deste género. Foi sempre necessário apoio do adulto, uma vez que não são suficientemente autónomos para o realizar sozinhos.

Mesmo as crianças que tinham maior dificuldade conseguiram realizar o que era pretendido, passado todas por baixo da barra, mesmo que nem todas da mesma forma (ver figura 37).

Figura 37. Desenvolvimento da primeira fase da atividade



Após esta etapa, as crianças dirigiam-se para um túnel de rede, adaptado para estas idades, de forma a passarem para o outro lado. Este túnel encontrava-se no fim da primeira fase. (ver figura 38)

Figura 38. Passagem pelo túnel



Esta foi uma atividade que, apesar das dificuldades apresentadas pelas crianças, foi bem-sucedida, tendo sido possível proporcionar um momento lúdico mas também educativo e de muita aprendizagem, muito em conta à aprendizagem pela ação.

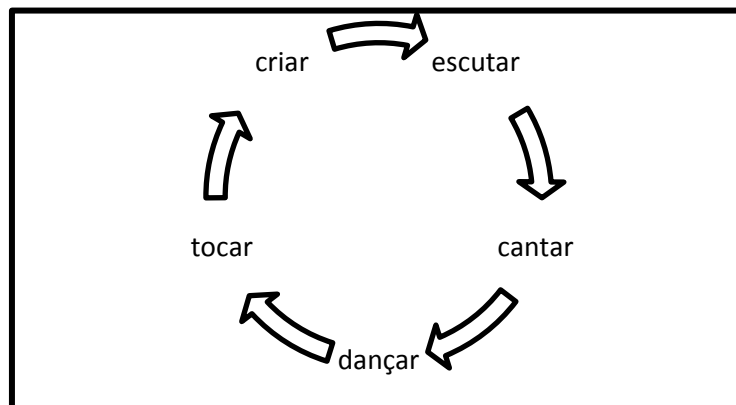
Expressão musical

De acordo com o Ministério da Educação (1997):

A expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir, com base num trabalho sobre os diversos aspectos que caracterizam os sons: intensidade (...), altura (...), timbre (...), duração (...), chegando depois à audição interior, ou seja, a capacidade de reproduzir mentalmente fragmentos sonoros (ME, 1997, p.64).

Na educação de infância, a expressão musical centra-se em cinco eixos fundamentais, como é possível visualizar na figura 39.

Figura 39. Cinco eixos fundamentais na educação de infância



Fonte: Adaptado de Ministério da Educação. (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: M.E. / DEB NEPE. (p.64)

Tendo como ponto de partida, o projeto dos animais, projeto este desenvolvido ao longo de todas as semanas de intervenção, as atividades desenvolvidas neste subdomínio foram pensadas e estruturadas de forma a sensibilizar as crianças para os sons que os animais produzem, aquando da sua forma de comunicação.

Apesar de, sempre que era contada a história dos animais da quinta, ia imitando os sons dos animais que nela estava inserida, surgiu a necessidade de ensinar duas novas músicas para complementar à atividade de visualização dos animais que tinham visitado as crianças.

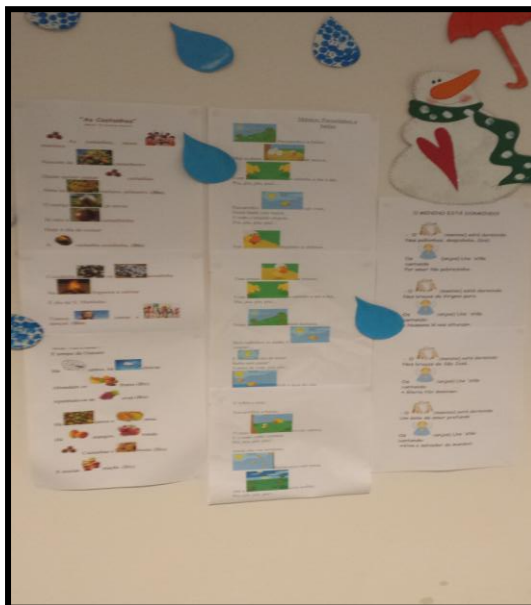
Músicas: “Meu Pintinho Amarelinho” e “Passarinhos a Bailar”

Estas atividades não foram estanques nem únicas no dia em que foram desenvolvidas. Contudo, é sempre importante sensibilizar as crianças para a música, por mais pequenas que sejam.

Primeiramente, as músicas foram, por nós cantadas sem apoio instrumental, e em seguida foram, ao longo do dia, ouvidas através do rádio existente na sala. Optei por esta forma de introduzir as músicas, uma vez que, devido à idade, as crianças não conseguem repetir a letra da música, daí não ter explorado a música linha a linha, tarefa esta que será melhor explorar, aquando do início do desenvolvimento da linguagem.

Na figura 40 é possível observar as letras das músicas que foram trabalhadas com as crianças e que ficaram afixadas na sala, para que as crianças, através dos pictogramas identificassem algumas partes da música.

Figura 40. Letras das músicas afixadas na sala



Como se verifica na figura 40, as letras das músicas abordadas e trabalhadas com este grupo, foram afixadas na parede na sala. Ao olhar para as mesmas, as crianças conseguiam facilmente identificar determinadas partes da música e, de certa forma, permitia que as crianças compreendessem para que serve o código escrito, sendo ainda na sua forma mais elementar. Foi interessante observar o interesse e a participação do grupo quando ouviam uma das músicas que estavam expostas.

Expressão Dramática

A expressão dramática é, de acordo com as OCEPE, um meio de descoberta, tanto de si próprio como do outro e que “(...) em actividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal.” (ME, 1997, p.59)

É essencial que o educador possibilite, às crianças, o contato com dramatizações, que sejam desempenhadas pelo próprio ou pelo grupo de crianças que tem à sua frente, possibilitando assim, o desenvolvimento da imaginação e consequentemente o desenvolvimento da linguagem. (ME, 1997)

Com este intuito, procurei promover e despertar a imaginação, mas também a curiosidade, uma vez que a dramatização teria de ser feita por mim, mas as crianças seriam o público-alvo e teria de passar da melhor forma o que pretendida através desta dramatização.

Devido às características do grupo, foi fundamental, estar sempre visível, mesmo quando me encontrava atrás do biombo, permitindo que as crianças conseguissem fazer a distinção entre mim e a personagem que estava a interpretar.

Dramatização da peça, com fantoches, sobre o Natal

Toda a dinâmica desta dramatização surgiu com o intuito de sensibilizar as crianças e também fazer uma breve introdução à época festiva que se avizinhava, o Natal. Interligando o projeto dos animais e o Natal, criei uma dramatização com recurso a fantoches, fantoches estes de animais, designadamente, um pato e um sapo (ver figura 41).

Foi necessário o grande apoio de toda a equipa de sala, uma vez que as crianças ficaram na área do tapete e ao estar a dramatizar não poderia estar a observar o grupo. Esta boa relação entre os adultos desta sala é uma mais-valia, sendo assim, permitiu realizar atividades inovadoras e muito significativas para as crianças.

Esta peça tinha como principal fundamento explicar as crianças, de forma simples e sucinta, o quanto importante é a família e todo o processo que envolve a partilha, fundamentalmente, partilha de afetos.

Figura 41. Fantoches utilizados na dramatização



Foi interessante ver a atenção que estes pequenos seres depositaram ao longo de toda a dramatização, estando sempre curiosos com tudo o que estava a se passar. No fim, houve tempo para as crianças experimentarem o chapéu do pai natal, fica o registo de algumas dessas experiências, visíveis na figura 42.

Figura 42. Experiências com o chapéu do pai natal

A adesão na colocação do chapéu do pai natal foi grande, todos quiseram experimentar e posar para a foto. A figura 42 é representativa de alguns destes momentos, e foi interessante verificar a satisfação destas crianças quando compararam o chapéu com o chapéu que o pai natal usa, visto que na sala tinha um pai natal em peluche.

Apesar de ter sido uma atividade não programada, verificou-se importante no desenvolvimento cognitivo das crianças, uma vez que conseguiram comparar e verificar que o chapéu que estavam a colocar na cabeça era idêntico ao do pai natal.

3.2.5.1.3.2. Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

Relativamente ao domínio da linguagem oral, estas crianças possuem características específicas que as caracteriza nesta idade, nomeadamente a reprodução de palavras, quer por imitação ou por espontaneidade.

Como refere o Ministério da Educação, 1997, “a aquisição e a aprendizagem da linguagem oral tem sido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar, (...)” p. 65, contudo e apesar de concordar com esta afirmação, denoto que a necessidade de aprendizagem da linguagem oral surge desde o início do desenvolvimento das crianças, pois estas têm grande necessidade de comunicar a todo o momento.

Através das histórias, músicas e dramatizações, sustentaram o desenvolvimento da linguagem oral, tendo sido apoiada na comunicação e incentivando-os para o mesmo. Apesar das dificuldades ainda existente neste campo, as crianças, à sua maneira iam comunicando, recorrendo sempre à linguagem oral, mesmo que o adulto não compreendesse.

Em todos os momentos foi importante falar com as crianças, principalmente da forma correta, para assim quando começarem o processo de imitação, o façam da forma correta,

pois o educador é visto como um modelo. A linguagem oral não pode ser vista como uma atividade isolada, pois esta é transversal a todos os domínios e áreas de conteúdo.

De acordo com as OCEPE, (1997):

(...) a capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (ME, 1997, p. 67).

No que diz respeito à abordagem à escrita, esta foi sempre realizada com o recurso a histórias, na medida em que “a atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito.” (ME, 1997, p.69)

O contar histórias, viradas para as crianças, promove o contato com o código escrito, uma vez que a escrita e a leitura são elementos incorporados no quotidiano de todos, aprendendo assim, para que ser ler e escrever. (ME, 1997)

Ao longo de todas as semanas de intervenção, as crianças tiveram a oportunidade de, por diversas vezes, estarem em contato com histórias, contadas por mim ou simplesmente folheadas por elas. Apesar de ainda não compreender o porque das letras, é importante esta visualização, uma vez que as crianças têm uma enorme visão fotográfica.

Figura 43. Exploração da história dos “Animais da Quinta”



Como é possível verificar pela figura 43, as crianças vibram com o conto de histórias e adoram a exploração que é feita com as mesmas. Sendo certo que, neste projeto, todas as atividades tiveram como ponto de partida o conto de uma história relacionada com o tema em causa.

3.2.5.1.3.3. Domínio da matemática

A matemática é um constante na vida diária das pessoas, mesmo que não tenhamos noção disso. Tudo à nossa volta implica matemática, e é importante que o educador esteja predisposto a fomentar este despertar nas crianças.

Tendo em consideração o que as OCEPE indicam e propõem aos educadores neste domínio, é importante que as crianças vão construindo, através do seu dia-a-dia, noções matemáticas que possibilitem uma estruturação do pensamento. (ME, 1997)

A própria rotina e toda a organização do espaço requerem noções matemáticas, onde a criança indiretamente está implicada, sem se dar de conta de todo o significado inerente.

É a partir da consciência da sua posição e deslocação no espaço, bem como da relação e manipulação de objectos que ocupam um espaço, que a criança pode aprender o que está longe e perto, dentro, fora e entre, aberto, fechado, em cima e em baixo (Ministério da Educação, 1997, p. 73).

Figura 44. “Brinquedo” das formas geométricas



Para que fosse possível o contato com os objetos geométricos, senti necessidade de criar um “brinquedo” em que as crianças, de forma livre, pudessem colocar dentro e fora diferentes objetos geométricos. Pelas cores apelativas e formas engraçadas, a receptividade das crianças a este material foi extremamente positiva e dinamizadora. (ver figura 44)

3.2.6 Avaliação

A avaliação, de acordo com as OCEPE (1997):

(...) realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento (ME, 1997, p. 27)

Tendo em conta que na base da avaliação é essencial, por parte do educador, observar cada criança, individualmente e em grupo, para assim poder refletir sobre a forma como esta está implicada ou não nas atividades. Desta forma, e após a semana de observação participante, senti necessidade de fazer uma primeira avaliação diagnóstico quer do grupo quer de uma criança individualmente que mais me suscitou preocupação.

A avaliação realizada ao grupo de crianças da sala amarela teve por fundamentos e sustentação teórica uma perspectiva de avaliação formativa, mas também foi tido em consideração o SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças, defendido por Portugal e Laevers, 2010.

O SAC surgiu da necessidade de desenvolver instrumentos de avaliação que permitam dar conta das especificidades e diversidades na infância. (Portugal & Laevers, 2010) Este sistema fundamenta-se também nos ideais de Vygotsky quanto à relação entre o potencial e o nível real de desenvolvimento de um indivíduo. É a partir de um contexto educativo estimulante que a criança terá oportunidade para desenvolver o seu potencial. Assim a avaliação das crianças é fundamentalmente avaliada ao nível de bem-estar e implicação das mesmas.

De acordo com Coelho e Chélinho (2012) “Em Portugal a avaliação foi durante muito tempo encarada como uma dimensão pouco relevante da ação dos/as educadores/as de infância.” p. 115

Até ao princípio dos anos 90, as avaliações não eram contempladas nas referências dos documentos de orientação, ainda que alguns estabeleciam que era importante para o educador analisar criteriosamente a criança de forma a registar todos os dados relevantes sobre a mesma e a sua família (Coelho & Chélinho, 2012)

Assim a avaliação não era vista como método da profissionalidade do educador não fazendo assim parte do seu referencial como instrumento de análise da criança. (Oliveira-Formosinho, 2002 citado por Coelho & Chélinho, 2012)

A avaliação, na educação pré-escolar deve ser encarada como um processo incessante do registo de todo o desenvolvimento realizado pela criança, usando uma conduta narrativa e descritiva, de forma a verificar como a criança aprende e conseqüentemente constrói o seu conhecimento, estruturando-o de forma a resolve problemas do dia-a-dia. (Portugal, 2012)

Contudo é essencial também uma “(...) avaliação do ambiente educativo, enquanto elemento promotor de aprendizagens, (...)” (Portugal, 2012, p. 234)

Atualmente e após toda a evolução sentida e conseqüente indefinição política, a educação de infância, em Portugal, continua a ter diversas ambigüidades e incoerências que afetam diretamente o trabalho dos educadores e pondo em causa a avaliação quando comparada com outros níveis de ensino. (Mendes & Cardona, 2012)

“A avaliação é assim vista como um elemento fundamental para a monitorização da atividade educativa, assim como para a compreensão do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, dos seus interesses, progressos e dificuldades, dando ao educador indicações de como planear o seu trabalho e avaliar o processo educativo, no sentido de verificar os seus efeitos no percurso das crianças.” (Mendes & Cardona, 2012, p. 274)

3.2.6.1 Avaliação geral do grupo

A fim de avaliar o grupo de crianças da sala amarela e realizar um possível diagnóstico acerca do desenvolvimento das mesmas, foi essencial todo o procedimento que antecedeu a minha presença na sala, nomeadamente a observação.

Assim e como refere Hoffmann (2012) “ As crianças não aprendem sozinhas. Aprendem interagindo com as pessoas e com os objetos de exploração que estejam disponíveis no seu contexto social e educacional.” p. 256

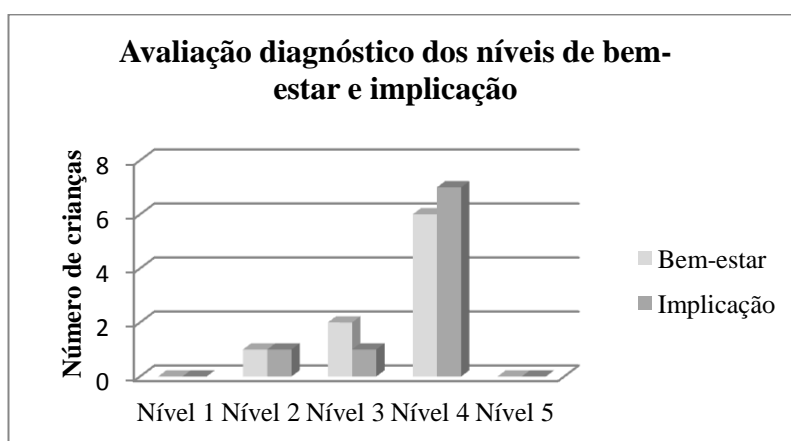
Tendo em conta que não conhecia as crianças, verifiquei que seria essencial dividir a avaliação em duas fases principais, sobretudo no início do estágio e no fim do mesmo, tendo em conta o SAC. Todavia, à medida que terminava cada semana, realizei uma avaliação formativa acerca das atividades e como estas permitiram o desenvolvimento da criança.

É importante salientar que o SAC, é utilizado durante o ano todo, principalmente em quatro grandes momentos, contudo verifiquei que seria essencial verificar os níveis de bem-estar e de implicação destas crianças, no curto espaço de tempo em que se desenvolveu a prática pedagógica.

Tendo em conta a organização do SAC de Portugal e Laevers (2010), tornou-se primordial iniciar o registo da observação tendo em conta a ficha 1g, disponibilizada por este

sistema. Nesta ficha é possível efetuar uma avaliação diagnóstica dos níveis de bem-estar e implicação, agrupando-os em níveis que são classificando entre 1 e 5, sendo que no nível 1 é o mais baixo e requer maior atenção e o nível 5 é o mais alto dos níveis. É importante diferenciar os níveis com cores diferentes, para assim à primeira análise verificar as crianças que suscitam maior preocupação por parte do educador. Esta ficha pode ser visualizada nos apêndices O e P, contudo após analisar os dados obtidos nesta avaliação, surgiu a necessidade de os explicitar num gráfico, tornando assim de melhor compreensão.

Gráfico 3. Avaliação diagnóstica dos níveis de bem-estar e implicação

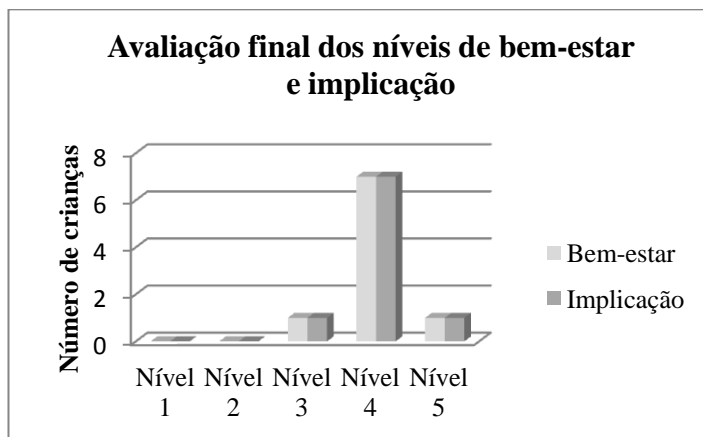


Na análise ao gráfico, é possível aferir que a maior parte das crianças encontra-se no nível 4, tanto no que diz respeito ao nível de bem-estar e de implicação. Contudo, é possível verificar que uma criança apresenta níveis baixos de implicação e de bem-estar. Esta criança, de acordo com Portugal e Laevers (2010), não desfruta das atividades que lhe são propostas e ainda não se sente feliz no espaço creche, muito em conta ao facto de se encontrar em adaptação e por a separação entre ela e mãe, logo de manhã, trazer insegurança para a criança.

No nível 3, no que diz respeito ao bem-estar, encontram-se duas crianças e quanto a implicação, uma criança. Estas crianças encontram-se neste nível devido ao facto de necessitarem de uma maior atenção por parte do adulto de forma a promover um aumento relativamente ao nível de implicação e bem-estar. Relativamente ao nível 4 é onde verificámos o maior número de crianças, sendo que seis encontram-se a nível de bem-estar e sete a nível de implicação. Estas crianças foram assinaladas com este nível muito devido ao facto de não apresentarem nenhum tipo de dificuldade a quando das atividades e quanto as suas relações. Estas informações foram sempre tidas com linha de base as orientações que são transmitidas por Portugal e Laevers (2010) como instrução para o preenchimento desta ficha.

No final da prática pedagógica, senti necessidade de realizar uma avaliação final, sempre na mesma linha orientadora que a anterior.

Gráfico 4. Avaliação final dos níveis de bem-estar e implicação



No término da minha intervenção, foi notório que todas as crianças tiveram uma evolução nos seus níveis de bem-estar e implicação. Muito também devido ao tempo de permanecem na instituição, isto é, já não se encontram bem na fase de adaptação, nem à creche nem aos adultos da sala. Sendo estes níveis verificados na boa relação entre o grupo e os afetos transmitidos aos adultos.

Verificámos assim, que apenas uma criança continua no nível três, ainda suscitando alguma atenção quanto à sua implicação nas atividades e bem-estar perante o grupo, esta criança evoluiu do nível dois, pois apesar de não ter passado muito tempo desde o início da adaptação, esta já consegue permanecer na sala sem choro aquando da despedida da mãe, logo pela manhã.

Nesta avaliação final, sete crianças encontram-se no nível quatro em relação aos níveis de bem-estar e também nos níveis de implicação. O que surtiu uma evolução ao longo destas semanas, visto que, duas crianças encontravam-se, no início da minha intervenção, no nível três e neste momento encontram-se no nível quatro. Estas crianças já não apresentam qualquer dificuldade. É de referir ainda, que uma criança progrediu para o nível cinco, sendo que está muito bem no seu relacionamento.

3.2.6.2 Avaliação individual de uma criança

Com a avaliação geral realizada, surgiu necessidade de fazer uma avaliação individualizada da criança que estavam no nível dois, tanto no nível de implicação como de bem-estar. Por uma questão de ética profissional decidi salvaguardar a identidade e privacidade da criança, esta será referida como a Criança A.

Desta forma, foi essencial realizar as fichas propostas por Portugal e Laevers (2010) designadamente a ficha 1i, 2i e 3i (ver apêndice Q), todas estas numa primeira fase, ou seja, aquando do início do estágio. Porém foi de extrema importância realizar novamente a ficha 1i no término da intervenção, de forma a verificar os progressos ou não, da Criança A.

Esta criança, no início do meu estágio suscitou-me grande preocupação em vários pontos, nomeadamente por ser uma criança um pouco frágil e estar sempre a choramingar, principalmente na parte da manhã e, fundamentalmente aquando da separação da mãe, na hora do acolhimento.

Quando solicitada para realizar atividades relacionadas com expressão plásticas, a sua angústia e repulsa era mais notória, talvez pelo facto de não se querer sujar com os materiais. As atividades eram praticamente realizadas contra a sua vontade, contudo atividades que não implicassem manusear material que o pudesse sujar, a sua predisposição alterava.

Outros dos momentos em que era mais visível o seu “mau estar” verificava-se durante a hora do sono, em que estava sempre a chorar até, por fim vencida pelo cansaço, acabava por adormecer. Este facto fez-me questionar a educadora cooperante, a qual informou que a Criança A perdera muito cedo a chucha e não se adaptando a mais nenhuma, o que a deixava queixosa e inconsolável.

Ao longo do tempo, foi possível verificar que, apesar de não estar extremamente implicado nas atividades, a sua atitude foi se alterando, possibilitando momento de maior partilha e conforto por parte desta criança. O choro foi alterando por momento de riso e o afastar da mãe foi, cada dia minimizado e chegando mesmo a chorar só nos segundos seguintes ao fecho da porta.

Foi notória a evolução da Criança A, contudo ainda suscita alguma atenção nos seus níveis de bem-estar e implicação.

3.3. Intervenção com a comunidade educativa

Desenvolver atividades em comunidade permite uma interação entre todos os intervenientes no processo educativo. Sendo que, a celebração de festividades é uma constante em todos os estabelecimentos de Educação de Infância.

Esta interação permite uma melhor socialização entre as crianças das diferentes salas da instituição, uma vez que, durante a sua rotina diária são poucos os momentos em que estão todos juntos.

Este facto permitiu-nos participar em três momentos distintos, particularmente, a dramatização de uma peça sobre o pão-por-Deus, a dramatização de uma peça sobre a lenda de São Martinho e por último, uma ação de sensibilização sobre a alimentação infantil e os comportamentos das crianças, em que foi possível intervir de forma a proporcionar momentos ricos em aprendizagem e de forma lúdica, abordando temáticas festivas, pela instituição assinaladas. Foi assim possível fazer um complemento à minha prática através destas intervenções.

Estas intervenções tornaram-se numa mais-valia para a minha formação, uma vez que foi possível trabalhar em equipa, aspeto que um educador terá de saber trabalhar ao longo da sua carreira.

3.3.1. Dramatização da Peça “ À descoberta do Pão-Por-Deus”

Como o nosso estágio na instituição coincidiu com a celebração do dia do Pão-por-Deus (celebrado a 1 de novembro), foi proposto pela instituição realizar algum tipo de atividade relacionada com a temática e que proporciona-se às crianças um momento de aprendizagem.

Após reunião entre nós, estagiárias, chegámos a acordo em realizar uma dramatização, intitulada “À descoberta do pão-por-Deus”. Esta peça pretendeu abordar, de uma forma lúdica, quais os frutos que habitualmente e de acordo com a nossa tradição, costumamos comer nesta época.

A ajuda e disponibilidade apresentada pela instituição, desde a Diretora passando pelas Educadoras e pessoal não docente, são de louvar, visto que não colocaram nenhum entrave na nossa intervenção. Desde sempre incentivaram e disponibilizaram diverso material, nomeadamente, texto de peças da autoria das educadoras como forma de ajuda a

desenvolver a nossa dramatização. Contudo optámos por criar o nosso texto, adaptando ao número de personagem que tínhamos de ter em palco.

Todo o cenário e os consequentes adereços foram por nós construídos. Optámos pela divisão de tarefas, uma vez que não dava para todas trabalharem juntas e ao mesmo tempo.

Conforme é possível visualizar, através da figura 45, todo o enredo foi desenvolvido na Capela da instituição e onde as crianças puderam ver de perto tudo o que se estava a passar.

Figura 45. Dramatização da peça “À descoberta do Pão-De-Deus”



3.3.2. Dramatização da Peça “ A lenda de São Martinho”

A lenda de São Martinho foi outra peça, por nós dinamizada. Contudo, esta peça surgiu por nossa iniciativa, como forma de dar continuidade às atividades que estavam sendo abordadas em cada sala.

A assistir a esta peça podemos contar com a presença de alguns pais que quiseram participar na festa que a instituição promoveu como forma de dar ênfase aos valores que São Martinho preconizava, principalmente a Partilha.

A par da dramatização anterior, esta também foi organizada por nós, desde a estruturação do cenário até as peças de vestuário. O trabalho em equipa foi fundamental para o sucesso que foi a dramatização.

Como é possível observar na figura 46, todos os adereços assim como o cenário, foi por nós criado, sendo que nesta peça não tivemos a intervenção das educadoras como personagens.

Figura 46. Dramatização da peça “A lenda de São Martinho”



3.3.3. Ações de sensibilização à comunidade

Tendo em conta a época festiva em que nós encontrávamos, o Natal, verificámos que seria de extrema importância sensibilizar os pais para a alimentação das suas crianças, nomeadamente para os excessos. Assim, convidamos uma nutricionista, responsável pela rede de buffets das escolas da RAM.

Esta temática foi abordada de forma sucinta a fim de abordar os pontos essenciais de uma alimentação saudável, variada e mais importante ainda os cuidados a ter com a alimentação das crianças com os doces durante a época festiva.

Durante esta apresentação, foi possível contar com a presença de alguns pais, mas devido as más condições meteorológicas que se faziam sentir nesse dia, e à hora que escolhemos para esta ação de sensibilização não podemos contar com todos os pais dos educandos desta instituição.

Outras das temáticas abordadas pela psicóloga convidada foi o comportamento das crianças. Esta temática foi selecionada de forma a juntar o útil ao agradável e dando continuidade sobre os excessos desta época natalícia. Assim, foi apresentado alguns comportamentos que as crianças têm aquando da ida às compras, revelando-se numa grande birra.

Esta psicóloga explicou a melhor forma de combater estes comportamentos e a forma possível de os evitar.

Esta temática teria maior alcance se tivéssemos mais público na sala, contudo, os que estiveram presentes ficaram um pouco mais informados sobre esta temática. Notámos que estes temas são importantes para um bom desenvolvimento da criança, que inicia este processo de desenvolvimento em casa e cabe à instituição de ensino dar continuidade a este processo. Tornando fundamental que exista uma boa articulação entre os pais e os educadores.

Figura 47. Ação de sensibilização



Como é possível observar na figura 47, foi mais uma vez disponibilizada a capela desta instituição como espaço para que a conferência fosse concretizada, este espaço é amplo e o local ideal para realizar este tipo de eventos. Toda a organização foi por nós conseguida, sendo que no intervalo entre as duas convidadas, foi servido um *coffebreak* aos presentes.

Reflexão final

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.” (Freire, 2004, p. 53)

Início esta minha reflexão realizando uma introspeção sobre tudo o que me ajudou a alcançar este patamar da minha formação acadêmica. Todos os momentos de partilha de conhecimentos e de reflexão que ocorreram durante todos estes últimos anos, permitiram adquirir competências e habilidade que ajudar-me-ão a ser uma boa profissional e a ver nas crianças fontes de sabedoria e de experiência, que por mais novas que sejam, têm sempre algo que nos cativa e incentiva a ir mais além, de forma a proporcionar práticas que permitam tornar estes pequenos seres nas pessoas do amanhã.

Todo o percurso académico realizado ao longo destes últimos nove semestres culminou no estágio pedagógico. Este por sua vez, permitiu-me observar, durante mais algum tempo, toda a dinâmica existente no dia-a-dia de uma sala de creche, uma vez que outrora, durante os estágios realizados, não tive a oportunidade de contactar mais de perto com crianças tão pequenas. Com esta realidade, apercebi-me que a primeira infância é das mais importantes na vida de uma criança, pois se não devidamente estimulada e desenvolvida, ao longo da sua notar-se-á lacunas que são irreversíveis de corrigir.

Todo o processo reflexivo que realizei durante a minha intervenção, tornou-se fulcral no desenvolvimento de práticas adequadas às necessidades de cada um, tendo sempre em consideração até onde poderiam ir, de forma a alcançar os objetivos propostos. Neste sentido Alarcão (2001), salienta que “O professor é um profissional da ação cuja atividade implica um conjunto de atos que envolvem seres humanos.” (Alarcão, 2001, p.23) Nesta mesma linha de pensamento, Imbernón, refere que “A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho.” (Imbernón, 2001 citado por Silva & Araújo, 2005, p. 2) Contudo, é importante salientar o facto de ter uma educadora cooperante que se tornou uma mais-valia no desenvolvimento de todo o trabalho e dinâmica na sala. Sem esta, tornar-se-ia mais difícil desenvolver práticas que fossem ao encontro das necessidades do grupo, como também não seria possível o meu à-vontade perante os elementos desta sala. Toda a sua experiência e sabedoria foram positivamente transmitidas e todas as suas críticas sempre construtivas, permitindo assim, e como afirma Hart, “Tudo aquilo que buscas, encontras;

aquilo em que te esforças, floresce.” (Hart, s.d., citado por Marujo, Neto e Perloiro, 2011, p.29)

Com este estágio senti que consegui colocar em prática todos os fundamentos metodológicos que acompanhavam-me desde o início deste curso. Foi dada grande abertura e espaço para intervir com as crianças e aos mesmo tempo sentir-me valorizada e elogiada pelo trabalho desenvolvido, uma vez que, “(...) um professor que se sente satisfeito, apoiado e valorizado mais facilmente se envolverá no desenvolvimento de um trabalho que apoia, estimula e valoriza o percurso educativo dos alunos, (...)” (Morgado, 2004, p. 13)

Apesar de nesta última fase da minha formação não ter desenvolvido estágio na vertente de 1º ciclo, contemplo que deverá existir sempre uma articulação em ambos os ciclos de ensino, uma vez que “cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória (...)” (Ministério da Educação, 1997, citado por Serra, 2004, s.p.)

Para Serra (2004), “A conexão entre dois contextos pode ser estabelecida indirectamente, através de informações ou conhecimentos difundidos pelas mais variadas formas, (...) acerca dos contextos em questão.” p.11 Assim e sendo que este curso contempla as duas valências, é importante que exista e mais importante ainda, que os docentes (educadores e professores) tenham consciência desta articulação entre ambos os ciclos de ensino e que, ao trabalharem em equipa permitam dar continuidade a todo o trabalho desenvolvido no ciclo anterior, de forma a permitir e proporcionar às crianças dinâmicas e atividades enriquecedoras e que lhes permita desenvolver a sua criatividade e pensamento, uma vez que, as crianças são pequenos tesouros, que quando bem desenvolvidos e impulsionados, conseguem alcançar grandes feitos.

Ao ter sempre presente que as crianças são fonte de conhecimento e que estão predispostas a aprender, desenvolvi toda a minha prática de forma a “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania.” (ME, 1997, p. 15)

Toda a estrutura organizativa da sala onde desenvolvi a minha prática, por si mesma, promove e cria momentos de grande aprendizagem onde as crianças são capazes de desenvolver a sua imaginação e criatividade, visto que, como Portugal salienta, “o modo como a criança experiencia [um novo] contexto, a partir da sua história relacional processada e integrada e do modo como a sua organização é integrada e transformada nas novas relações.” (Portugal, 1998 citado por Serra 2004, p.74)

Em suma, todos os pressupostos teóricos adquiridos ao longo dos quatro anos e meio de duração do curso, permitiram olhar para a Educação como algo que promove o desenvolvimento das crianças, no sentido em que, é através da Educação de Infância que tudo se inicia e tudo se torna na vida das crianças, pois para estas, más experiências desde muito cedo são sinonimo de má aprendizagem ao longo da vida. É importante que o educador tenha em consideração a forma como influencia as suas crianças, podendo as marcar, positiva ou negativamente nas suas curtas vidas.

Em jeito de conclusões acerca de todo o meu percurso académico e final de estágio, termino com uma citação que reflete o fim desta etapa na minha vida. “O mundo é redondo, por isso aquilo que às vezes nos pode parecer o fim, é afinal o princípio!” (Anónimo, citado por Marujo, Neto & Perloiro, 2011, p.92)

Considerações finais

Findada esta última etapa do meu percurso acadêmico, acabe refletir sobre tudo o que impulsionou esta fase, ou seja o estágio. Com esta prática pedagógica foi notório que a reflexão surge como um instrumento de melhoramento da nossa ação perante as crianças, pois o educador é um constante observador e investigador de tudo o que passa em seu redor, permitindo assim ir ao encontro dos anseios das crianças e das suas necessidades. Como afirma Oliveira & Serrazina, s.d., “O professor investigador tem de ser um professor reflexivo, mas trata-se de uma condição necessária e não de uma condição suficiente, isto é, na investigação a reflexão é necessária mas não basta.” p.7

Com isto posso tornar-me repetitiva, mas é importante salientar que a boa relação existente entre mim, estagiária, e a educadora cooperante foram facilitadores de boas práticas educativas e com isto, permitiu melhor desenvolver e estimular as crianças deste grupo. Desta forma, foi possível colocar em prática todos os pressupostos teóricos, assim como aplicar uma metodologia que mais me identificasse. Todo isto só foi possível, após todo o percurso acadêmico realizando ao longo da Licenciatura e completa com a frequência do Mestrado.

Herdeiro afirmam que “O professor, quando adquire a sua habilitação profissional, está longe de ser considerado um profissional acabado e amadurecido, na medida em que os conhecimentos que adquiriu ao longo da sua formação inicial são insuficientes para o exercício das suas funções ao longo da carreira, reconhecendo, assim, a necessidade de crescimento e de aquisições diversas, assumindo ele próprio o comando do seu desenvolvimento.” (Herdeiro, 2008 citando Ponte, 1994, p.2)

Assim, considero o estágio com um elo de ligação entre o que foi adquirido ao longo curso, a nível teórico e o que será a vida profissional de um educador. Apesar de este estágio ter sido apenas na valência de educação de infância, saliento que os pequenos estágios desenvolvidos ao longo curso, na valência de 1º ciclo, possibilitaram olhar para a escola como um lugar de conhecimento, onde as crianças têm de ser motivadas, impulsionadas, mas também que o educador/professor dê espaço para que estas deem asas à sua imaginação e criatividade, pois são seres cheios de sabedoria e moldados pela sociedade onde estão inseridos.

Para Freire (2004), o educador deve ter consciência de cada criança como um ser único, sendo importante “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” p.59

Nesta base, teve sempre em consideração os princípios éticos que regem esta profissão, salvaguardando sempre, ao longo deste relatório, as identidades das crianças, contudo todos os registos fotográficos foram previamente autorizados pelos pais das crianças, possibilitando assim, ao longo do corpo deste relatório exemplificar fotograficamente o que estava a ser relatado.

Tendo como ponto de partida a IA, metodologia frequentemente utilizada pelos investigadores, no entanto o educador/professor é um constante investigador por melhores prática educativa. Assim foi possível, através da observação realizada aquando do início do estágio, pesquisar mais sobre as questões que mais me suscitou interesse e preocupação, preocupação esta vista pela positiva, uma vez que pretendia saber como as relações afetivas estão ou não implicadas na aprendizagem das crianças.

Partindo deste pressuposto, adaptei e organizei toda a minha prática de forma a tentar dar resposta, uma vez que:

Relações consistentes e estimulantes com as mesmas pessoas que cuidam da criança, incluindo a figura principal, desde cedo e ao longo da infância, são pedras angulares da competência emocional e intelectual, permitindo à criança formar um elo de ligação profundo que se desenvolve originando um sentimento partilhado (...) (Post & Hohmann, 2011, p.59).

Em suma, toda esta formação faz de mim uma pessoa predisposta a aprender mais, pois a profissão docente é um contínuo processo de aprendizagem, e com esta profissão ambiciono proporcionar nas crianças aprendizagens enriquecedoras, de forma a os tornar pessoas desenvolvidas a todos os níveis, ou seja, a nível social, emocional e cognitivo.

Referências

- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Bastos, G. (2003). *Diferenciação pedagógica para a diversidade na infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda
- Bento. A.M.V. (2011). *As etapas do processo de investigação: do título às referências bibliográfica*. Funchal: Coleção Ideias em Prática.
- Bento. A.V. (2013). *10 Tópicos (e dicas) sobre investigação*. Funchal: Coleção Ideias em Prática.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2009). Jogar para aprender na escola. *Sísifo: Revista Noesis*, 77, 11-12. Retirado de:
www.dge.mec.pt/data/dgdc/Revista_Noesis/revista/Destacavel%2077.pdf
- Bogdan. R. & Biklen. S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardona. M.J. & Guimarães. C.M. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma.
- Coelho, A. & Chélinho, J. (2012). *Concepções educativas e práticas de avaliação, as preocupações do/as profissionais*. In M.J.Cardona & C. M. Guimarães (Coord.). *Avaliação na Educação de Infância*. (pp. 115-132)
- Dahlberg, g. & Moss, P. & Pence, A. (1999). *Qualidade na Educação da Primeira Infância, perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico).
- 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).
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico).
- Equipa Pim e Tito. (2011). *Projeto criativo para creche*. São Domingos de Rana: Mundicultura.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa*. São

- Paulo: Editora Paz e Terra.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002) *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gomes, T. P & Castro, G. M. (s/d). *Brincar e Desenvolvimento infantil: uma análise reflexiva*. (s/e)
- Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em educação de infância – das concepções às práticas*. Santo Tirso: Editorial Novembro.
- Gordon, E.E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Herdeiro, R. & Silva, A.M. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. 2, 3 e 4 de Setembro de 2008. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. Grupo de trabalho 11 – Currículo e Formação Docente. ISBN: 978-85-87103-39-0
- Hofmann, J. (2012). *Avaliação mediadora na educação infantil*. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Coord.) *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma.
- Hohmann, M. & Weikart, D.P. (2011). *Educar a Criança, 6ª Edição*. (H. A. Marujo e L. M. Neto, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1995).
- Homem, C. (2009). A Ludoterapia e a Importância do Brincar: Reflexões de uma educadora de infância. *Sísifo: Revista Noesis*, 88, 21-24. Retirado de: http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI_88_Artigo2.pdf
- Lei nº 49/2005 de 30 de agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Leite, C. (2000) *Projectos Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola e de Turma – O que têm em comum? O que os distingue?*. Edições Asas, 4ª Edição.
- Marujo, H.A. & Neto, L.M. & Perloiro, M.F. (2011) *Educar para o Optimismo, 19ª edição*. Lisboa: Multitipo – Artes Gráficas, Lda.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, A. & Cardona, M. J. (2012). *Exemplos de práticas de avaliação de educadoras de infância portuguesas*. In M.J. Cardona & C. M. Guimarães (Coord.) *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica, (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: M.E. / DEB NEPE.

- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um desafio para os professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- Niza, S. (2004). *A ação de diferenciação pedagógica na gestão do currículo*. Escola Moderna, 21.
- Oers, B. van, (2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. *Sísifo: Revista Noesis*, 77, 11-12. Retirado de:
www.dge.mec.pt/data/dgdc/Revista_Noesis/revista/Destacavel%2077.pdf
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S.B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância, construindo uma práxis de participação, 4ª Edição*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In: GTI
- Oliver, G.C. (2012). *A importância do brincar na Educação Infantil*. Rio de Janeiro: Universidade Veiga de Almeida – UVA.
- Papalia, D. E. & Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano* (D. Bueno, Trad.). Porto Alegre: Artmed Editora, SA (Obra original publicada em 2001).
- Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores, S.A.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches, uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). *Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças – desafios e possibilidades*. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Coord.). *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 234 – 252). Viseu: Psicossoma.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. (s/e).
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto

Editora.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários, Cuidados e primeiras Aprendizagens, 4ª edição*. (S. Baía, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 2000)

Quaresma, P.M. de A. (s/d). *A relação entre o brincar e o desenvolvimento infantil, segundo professoras*. (s/e)

Rojo, C. C. & Torio, A. M. D. & Estébanez, A. E. (2006). *Material de apoio didáctico 1-2 anos*. São Domingos de Rana: Mundicultura.

Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Silva, A.F.F. da, & Santos, E.C.M. dos, (2009). *A importância do brincar na Educação Infantil*. (Dissertação de Doutoramento não publicada) Mesquita: (s/e)

Smith, P.K. & Cowie, H. & Blades, M. (2001). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. (R. Alves, Trad.) Lisboa: Horizontes Pedagógicos. (Obra original publicada em 1998)

Sousa, A.B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação, 3º Volume, música e artes plásticas*. Horizontes pedagógicos.

Teixeira, O.M. & Ludovico, A. (2007). *Educação Pré-Escolar Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.

Teodoro, W.L.G. (2013). *O desenvolvimento infantil de 0 a 6 e a vida pré-escolar*. Uberlândia: (s/e)

Tomlinson (2008). *Diferenciação Pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.

Tremura, F. et al., (2013). *Projeto Educativo de Escola: Vamos colorir o Mundo*. s/e.

Vasconcelos, T. (Coord.) (2002) *Trabalho por Projectos na Educação de Infância, mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editora, Lda.

Vasconcelos, T. (2012). *A casa [que] se procura – Percursos Curriculares na Educação de Infância em Portugal*. Lisboa: (s/e)

Zabalza. M.A. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola, 7ª edição*. Porto: Porto Editor

Apêndices – CD-ROM

Pasta - Apêndices

- Apêndice A.** Primeira Planificação semanal
- Apêndice B.** Segunda Planificação semanal
- Apêndice C.** Terceira Planificação semanal
- Apêndice D.** Quarta Planificação semanal
- Apêndice E.** Quinta Planificação semanal
- Apêndice F.** Sexta Planificação semanal
- Apêndice G.** Sétima Planificação semanal
- Apêndice H.** Avaliação/Reflexão primeira semana
- Apêndice I.** Avaliação/Reflexão segunda semana
- Apêndice J.** Avaliação/Reflexão terceira semana
- Apêndice K.** Avaliação/Reflexão quarta semana
- Apêndice L.** Avaliação/Reflexão quinta semana
- Apêndice M.** Avaliação/Reflexão sexta semana
- Apêndice N.** Avaliação/Reflexão sétima semana
- Apêndice O.** Avaliação geral diagnóstica
- Apêndice P.** Avaliação geral final
- Apêndice Q.** Avaliação individual
- Apêndice R.** Texto da peça “ À descoberta do pão-por-Deus “
- Apêndice S.** Texto da peça “A lenda de São Martinho”
- Apêndice T.** Introduções do SAC
- Apêndice U.** Cartaz da Conferência
- Apêndice V.** Convite da Conferência

Pasta – Fotos

- 1ª Semana
- 2ª Semana
- 3ª Semana
- 4ª Semana
- 5ª Semana

6º Semana

7º Semana

Pasta – Relatório

Relatório em suporte Word

Relatório em suporte PDF

Pasta – Vídeos

Pão-por-Deus

São Martinho