



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

Nicole Luz da Silva

Aluna nº2067512

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

Orientadora: Doutora Ana Maria França Freitas Kot Kotecki

Funchal, maio de 2014

Às crianças daqui e de além por uma
educação de qualidade.

Agradecimentos

Depois de todo o caminho percorrido ao longo desta etapa da minha vida, quero expressar os meus mais sinceros agradecimentos aos que contribuíram e colaboraram na construção de uma caminhada rica em aprendizagens.

À Doutora Ana Maria França, minha orientadora, pela dedicação, disponibilidade, sabedoria, rigor e espírito crítico.

À minha Família e Amigos, que me deram a mão e que estão sempre, e incondicionalmente, ao meu lado. A eles, neste momento em particular, agradeço todo o apoio, incentivo, esforço paciência e os valiosos conselhos.

Aos meus Pais, o meu porto seguro, por todos os ensinamentos que me transmitiram e por todos os incentivos que me deram para conquistar com êxito os meus objetivos.

Ao meu Santi, por ser a minha “cobaia” e a luz dos meus olhos.

Às professoras e educadoras cooperantes, por me terem aberto a porta e proporcionado tantas e maravilhosas experiências e aprendizagens.

A todas as crianças e profissionais de educação com quem tive o privilégio de me cruzar, por tudo o que me ensinaram e partilharam.

Aos pais e famílias das crianças, pela compreensão, disponibilidade e partilha.

A todos, muito obrigada.

Bem-hajam!

Resumo

O presente relatório, realizado no âmbito da prática pedagógica para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, reflete o conjunto de experiências vivenciadas no decorrer da minha intervenção educativa na Sala Azul (BIII) do Infantário Rainha Santa Isabel.

Acolhe no seu todo pressupostos teóricos e metodológicos que guiados por pesquisa e reflexões contínuas, visaram proporcionar aprendizagens ativas e significativas que promovessem o desenvolvimento de competências e a autonomia do grupo de crianças. Assim, o *corpus* do trabalho desperta-nos para o docente enquanto profissional que reflete sobre a prática desenvolvida com as crianças e que estabelece relações com as famílias e a comunidade educativa.

É ainda dado ênfase à caracterização das crianças, que deram vida a todo este percurso, bem como à contextualização da comunidade a que pertencem.

O processo de pesquisa através da investigação-ação pretendeu dar destaque à *praxis* que aqui se apresenta, aprofundando a questão: Qual o contributo das interações Adulto/Criança nas aprendizagens desenvolvidas com as crianças da Sala Azul (BIII) da Creche? Este “estudo” apoiou-se na necessidade pessoal e futura profissional de aprofundar os momentos observados no período de estágio, e refletir sobre os mesmos.

O desenlace acarreta os relatos deste percurso, que na sua essência se encontram em incessante construção e que estão na base do meu crescimento profissional.

Palavras-chave: Educação de Infância, intervenção educativa, reflexão, relação adulto/criança.

Abstract

This report, conducted in the context of teaching practice for obtaining master's degree in Preschool Education and Teaching of the 1st cycle of basic education, reflects the set of experiences throughout my educational intervention in the Sala Azul - BIII Day Care. Welcomes the whole theoretical and methodological assumptions that guided research and continuous reflections, aim to provide active and meaningful learning that promote the development of skills and autonomy of the group of children.

The corpus of work awakens us to the teacher as a professional who reflects on the practice developed with children and establishing relationships with families and the educational community. The action research is the focus of all praxis presented here and formed the basis of their orientation. It's even given some prominence to the characterization of the children who gave life to this entire route as well as the context of the community to which they belong.

This " study " was based on personal need and professional future to deepen times observed in the training period , and reflect on them .

The denouement brings the stories of this journey, which in essence are in constant construction and which are the basis of my professional growth.

Keywords: Childhood Education, educational intervention, reflection, relationship adult/child.

Sumário

Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract.....	IX
Sumário.....	XI
Índice de Quadros	XV
Índice de Figuras	XVII
Lista de Siglas.....	XIX
Introdução.....	1
PARTE I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
CAPÍTULO I. REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO EDUCATIVA.....	7
1.1. Identidade da estagiária enquanto futura educadora.....	7
1.2. Papel reflexivo na prática profissional futura.....	8
1.3. Papel investigativo do educador	9
1.4. Os Modelos Curriculares na Educação de Infância.....	11
1.4.1. O Modelo Curricular Reggio Emilia	13
1.4.2. O Movimento da Escola Moderna.....	13
1.4.3. O Modelo High/Scope	14
1.4.4. A Pedagogia de Projeto	15
1.5. A Diferenciação Pedagógica	16

CAPÍTULO II. A VIDA NO CONTEXTO DE CRECHE	21
2.1. O perfil do Educador em Creche	21
2.2. Os desafios do Educador	22
2.3. A valência de Creche	25
2.4. As linhas orientadoras em Creche	27
2.5. O envolvimento parental na Creche	29
2.6. Desenvolvimento afetivo e social da criança dos 0 aos 3 anos	31
CAPÍTULO III. A INTERVENÇÃO: ASPETOS METODOLÓGICOS	33
3.1. Opções Metodológicas	33
3.1.1. Observação	33
3.1.2. Planificação	35
3.1.2. Avaliação	38
3.2. A investigação-ação como uma escolha	41
3.2.2. Enquadramento do problema	42
3.2.3. Revisão preliminar para este estudo	43
3.2.4. Processos de intervenção educativa	45
3.2.5. Técnicas de recolha de informação	46
3.2.6. Método de análise da informação	49
3.2.7. Resposta à questão de pesquisa/investigação	50
PARTE II. ESTÁGIO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	51
CAPÍTULO IV. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA CRECHE	53
4. Contextualização do Ambiente Educativo	55

4.1. O meio envolvente.....	55
4.2. A Instituição	56
4.3. A Sala Azul (BIII)	59
4.4. O grupo de crianças	59
4.5. Interesses e necessidades do grupo.....	60
4.6. A equipa pedagógica	63
4.7. Organização do ambiente físico e recursos materiais.....	64
4.8. Atividades livres e orientadas.....	67
4.9. Rotina do Grupo	69
4.9.1. O Acolhimento	71
4.9.2 O momento de descanso	72
4.9.3 A Higiene.....	73
4.9.4. A Alimentação.....	74
4.9.6. Avaliação do grupo.....	75
4.9.7. Projeto Curricular de Grupo	77
CAPÍTULO V. A PRÁTICA IN LOCO NA SALA AZUL - BIII	81
5.1. A Metodologia adotada	83
5.2. Aprendizagem Ativa na Interação Adulto-Criança (High/ Scope).....	84
5.3. À Descoberta dos cinco sentidos	86
5.3.1. A Audição.....	87
5.3.2. A Visão.....	89
5.3.3. O Tato.....	91
5.3.4. O Gosto.....	93
5.3.5. O Olfato	94

5.4. Interação com a comunidade educativa.....	96
5.4.1. Ações de Sensibilização	98
5.4.2. Reflexão Final	101
Considerações Finais	105
Referências	107
Apêndices – Conteúdo do CD-ROM.....	113

Índice de Quadros

Quadro 1. Estratégias de intervenção na relação entre adulto/criança.	45
Quadro 2. Descrição do pessoal docente e não docente da instituição.....	58
Quadro 3. Interesses e necessidades das crianças da Sala Azul (BIII).....	61
Quadro 4. Rotinas da Sala Azul (BIII).	69

Índice de Figuras

Figura 1. Os centros de educação de infância como espaços democráticos.....	18
Figura 2. Orientações Globais para o Educador.	29
Figura 3. Mapa das freguesias do concelho de Machico.....	55
Figura 4. Infantário Rainha Santa Isabel.	56
Figura 5. Género das crianças da Sala Azul (BIII).....	60
Figura 6. Área de residência das crianças da Sala Azul (BIII).....	62
Figura 7. Habilitações académicas dos pais.	62
Figura 8. Condições de trabalho dos pais.	63
Figura 9. Planta da Sala Azul (BIII).....	66
Figura 10. A estrutura curricular High-Scope.	85
Figura 11. Atividades exploradoras dos cinco sentidos.	87
Figura 12. Exploração dos instrumentos musicais reciclados.	88
Figura 13. Exploração do Monstro-papa-bolas-de-Natal.	89
Figura 14. Exploração da caixa de areia na descoberta das figuras escondidas.....	90
Figura 15. Exploração da plasticina comestível.	92
Figura 16. Exploração do caminho das sensações.....	93
Figura 17. Prova e exploração dos frutos do outono.	94
Figura 18. Exploração da digichocolate.	95
Figura 19. Atividades decorridas no âmbito do Dia Nacional do Pijama.	97
Figura 20. Dramatização da peça de teatro “À Descoberta do Pão-por-Deus”.....	97
Figura 21. Dramatização da peça de teatro “Lenda de São Martinho”/Convívio.	97
Figura 22. Ações de Sensibilização: Alimentação Infantil e Birras na Infância.	99

Lista de Siglas

INE - Instituto Nacional de Estatística

JI – Jardim de Infância

EI – Educação de Infância

ME – Ministério da Educação

BIII – Berçário III

MEM - Movimento da Escola Moderna

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

DGIDC - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

PCG - Projeto Curricular de Grupo

EPE – Educação Pré-Escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

PEE - Projeto Educativo de Escola

IRSI - Infantário Rainha Santa Isabel

SCMM – Santa Casa da Misericórdia de Machico

Introdução

O relatório que se apresenta surge na conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (EB) com a finalidade de obtenção do grau de mestre. Este incidiu sobre o desenvolvimento da prática profissional na Educação Pré-Escolar, mais propriamente em contexto de Creche, no Infantário Rainha Santa Isabel (IRSI), situado em Machico.

O estágio pedagógico é visto como o culminar do processo da formação de educadores e professores, uma vez que é a partir da envolvimento com os contextos de trabalho que se desenvolvem competências essenciais para uma aprendizagem profissional.

Esta etapa revelou-se extremamente importante na construção ativa da minha ação profissional.

Ao longo deste percurso estive presente o desenvolvimento de uma prática reflexiva e investigativa, o que me conduziu à compilação e ao melhoramento de competências adquiridas ao longo da minha formação académica, bem como a cooperação com as equipas pedagógicas, a comunidade educativa e as famílias. Onde me foi concedida a oportunidade de articular e confrontar os conhecimentos teóricos com a prática. Esta perspetiva de visão sobre a prática surge essencialmente mediante o saber fazer em ação e refletir sobre a ação, o que se reverte em novos conhecimentos a nível profissional. Ter em conta toda esta linha de ação no decurso da minha intervenção educativa permitiu-me perceber qual o caminho que deveria trilhar, fortemente apoiado pelas crenças e valores em que acredito, reuni esforços para proporcionar às crianças aprendizagens construtivas e significativas, privilegiando uma participação ativa, onde a criança surge como construtora do seu próprio conhecimento.

Desta forma, este relatório espelha-nos o modo como a prática foi desenvolvida, em contexto real de aprendizagem, e sobretudo explana as minhas competências e princípios orientadores no papel de futura docente.

Em termos de estrutura o relatório encontra-se organizado em duas partes essenciais, subdivididas por cinco capítulos destinados às componentes teóricas, metodológicas e práticas, respetivamente. A primeira parte, respeitante ao enquadramento teórico que serve de base à investigação-ação, espelha no primeiro capítulo a reflexão dos aspetos referentes à ação educativa. Este ponto surge como uma

condição necessária à intervenção pedagógica, com o intuito de melhorar as práticas e a qualidade das aprendizagens proporcionadas às crianças. A dimensão reflexiva baseia-se nas experiências de atuação e observação desenvolvidas durante a prática e que proporcionaram uma reflexão sobre as várias situações que contribuíram para enriquecer o percurso enquanto estagiária e o perfil enquanto futura educadora.

A necessidade de refletir sobre o percurso realizado durante o estágio, deve-se ao facto de ser fundamental questionar o comportamento e as atitudes de um adulto, bem como os seus conhecimentos científicos e pedagógicos perante um grupo de crianças, a fim de superar as dúvidas e incertezas. A reflexão sobre estas dúvidas e incertezas permite uma possível evolução quanto à construção da identidade enquanto futura educadora e quanto à adequação dessa identidade junto das crianças. É feita ainda uma breve abordagem aos Modelos Curriculares na Educação; à metodologia de trabalho denominada Pedagogia de Projeto e para concluir, os aspetos a considerar tendo em conta uma ação educativa assente na Diferenciação Pedagógica.

No segundo capítulo é dado ênfase à vida no contexto real de Creche, são tecidas considerações sobre o papel do educador em Creche, o perfil deste profissional e os desafios que a ele se colocam. É também mencionada a Creche enquanto valência, a necessidade de linhas orientadoras, bem como o envolvimento parental na Creche e o desenvolvimento afetivo e social das crianças desta faixa etária.

No terceiro capítulo são expostos os aspetos metodológicos que sustentaram toda a intervenção, entre os quais se dá um especial enfoque ao método científico de investigação-ação, bem como os instrumentos, as técnicas e os limites que lhe são intrínsecos. De seguida, é ainda exposta a resposta encontrada à questão orientadora da investigação-ação.

Na segunda parte, é explanado o desenvolvimento de toda a prática decorrida na valência de Pré-Escolar (PE), mais especificamente em contexto de Creche, no IRSI. Assim, o quarto e quinto capítulo expõem a intervenção pedagógica na Sala Azul – BIII, seguida de uma descrição reflexiva da prática *in loco*. Num primeiro momento é apresentada a contextualização do meio envolvente, da instituição, da sala e inclusive a caracterização das crianças, onde se salientam os seus interesses e necessidades. Para além das temáticas exploradas e desenvolvidas pelas crianças, são expostas as atividades realizadas em interação com a comunidade escolar e as famílias, precisamente contextualizadas e fundamentadas. Este contato próximo e direto com a realidade do foco da minha futura profissão, as crianças, seguiu o grande objetivo a que

me propus inicialmente, proporcionar uma intervenção de qualidade e apoiada nos interesses e necessidades individuais de cada criança.

Por fim, é apresentada uma reflexão final, que conta com um cunho pessoal sobre todo o culminar deste percurso, que na minha opinião, apesar de muito curto, não deixou de ser autêntico, enriquecedor e fulcral no que toca à criação de bases próprias de uma identidade pessoal e profissional que se encontra em fase de contínuo crescimento. E ainda uma conclusão final que finda o trabalho apresentado ao longo do relatório, na qual se encontra uma reflexão do caminho percorrido, das expectativas, dos receios, das dúvidas e das alegrias vivenciadas durante o percurso realizado. Para finalizar são apresentadas as referências que sustentam todo este trabalho e o fundamentam, tal como os apêndices que amplificam os momentos elucidados em todo o seu processo, citados ao longo do relatório.

PARTE I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I. REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO EDUCATIVA

Após o término de mais uma etapa fundamental deste percurso académico, sente-se a necessidade de mencionar alguns aspetos considerados importantes aquando da vivência de situações pertinentes ao longo do estágio em contexto de Creche.

Assim, neste ponto, apresenta-se uma reflexão sobre a reflexão que segundo Schön (1992) citado em Oliveira e Serrazina (2002) “(...) é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer” (p. 4), por isso, “trata-se de olhar retrospectivamente para a acção e refletir sobre o momento da reflexão na acção, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 4).

Ao longo desta meta-reflexão consideram-se os seguintes tópicos como os mais significativos em todo o processo inerente à ação educativa: Identidade da estagiária enquanto futura educadora; Papel reflexivo na prática profissional futura; e Papel investigativo do educador.

1.1. Identidade da estagiária enquanto futura educadora

O primeiro aspeto prende-se com a evolução da identidade da estagiária enquanto futura educadora. Bem é sabido que a noção de identidade não encerra na vida de um indivíduo, uma vez que está em constante contato com situações variadas que alteram a sua forma de pensar e muitas vezes de agir. Adaptando esta situação para um contexto de prática pedagógica, onde são experienciados momentos de ensino e aprendizagem com um grupo de crianças, percebe-se que a identidade acaba por se alterar e que os comportamentos e atitudes são adaptados à medida que se conhecem as necessidades e interesses de cada criança. Por isso, e como não pode deixar de acontecer a um futuro educador, é fundamental estar psicologicamente preparado para eventuais alterações de comportamento e de atitude, consoante o contexto que é vivenciado. Vieira (2011) refere que “Cada um de nós observa e reflecte sobre os comportamentos e atitudes dos outros, bem como de si próprio” (p. 159). Ou seja, é necessário proceder a uma constante reflexão da prática exercida com crianças, com o intuito de ir ao encontro

dos seus saberes, orientando-os e aprofundando-os. A citação de Vieira remete ainda para a percepção da necessidade de refletir sobre o outro. Numa reflexão sobre a ação do outro, seja este educador ou criança, poder-se-á ter em conta aspetos que são considerados favoráveis à aprendizagem ou, pelo contrário, desfavoráveis à própria. A propósito deste aspeto estabelece-se a ponte para o conceito de docente-investigador que perante Alarcão (2001), numa conceção atual de currículo e gestão curricular, é fundamental “(...) que o docente seja não um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais” (p. 2). A mesma autora refere ainda que “Esta responsabilidade (...) requer dos docentes um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação” (Alarcão, 2001).

1.2. Papel reflexivo na prática profissional futura

O segundo aspeto diz respeito à importância do papel reflexivo na prática profissional futura. A reflexão foi um aspeto que acompanhou todo o meu processo de aprendizagem ao longo da prática, tendo uma maior importância depois da finalização do estágio. Percebeu-se que a trajetória realizada em Creche, permitiu conceber um treino reflexivo sobre as ações tidas em conta em vários momentos da prática. Devido a esta trajetória reflexiva houve uma melhoria no entendimento das ações praticadas, uma vez que se adaptou a forma de pensar e agir, tendo em conta o conhecimento bem como ideias defendidas por vários autores na área da educação.

A reflexão reporta para um conhecimento eficaz da própria pessoa, isto é, conhecer primeiro o seu “eu”, refletindo depois sobre o outro. Não é que seja preciso transformar o seu “eu” por completo mas ter em conta que existem alternativas e que é sempre necessário um constante investimento no próprio conhecimento e por conseguinte na evolução do “eu”. Está-se portanto perante uma autoreflexão que implica uma introspeção da própria ação, do próprio agir que deve estar em consonância com aquilo que o educador se sente bem, confortável. É nesta autoreflexão que se tentou encontrar o modelo de educador. Como defende Alarcão (1996) citado em Oliveira e Serrazina (2002) “essa reflexão consiste numa reconstrução mental retrospectiva da

acção para tentar analisá-la, constituindo um acto natural quando percebemos diferentemente a acção” (p. 4).

Devido à observação e reflexão das dinâmicas experienciadas no contexto de Creche, percebeu-se que este modelo ainda não é bem perceptível e por isso importa continuar a apostar na formação. Esta formação deve ter em conta todos os aspetos inerentes à educação, acompanhada de uma atitude crítica e ativa, perante a qual o educador questiona a sua prática e reflete sobre a sua ação.

1.3. Papel investigativo do educador

O terceiro e último aspeto baseia-se no papel investigativo que o educador deve continuar a adotar. Sendo este papel um dos mais importantes na vida académica e profissional, importa apostar no seu desenvolvimento. Lawrence Stenhouse, um homem inglês, professor do ensino secundário e, numa fase posterior, professor de Educação na Universidade de East Anglia, no Reino Unido, dirigiu, nesta universidade, o *Centre for Applied Research in Education* que tinha a tradição de envolver na investigação os professores das escolas. Segundo Alarcão (2001), Stenhouse tinha o objetivo de melhorar o ensino praticado nas escolas. O professor reconhecia a capacidade nos docentes de procederem a investigações, afirmando que “os docentes levantam hipóteses que eles mesmos testam ao investigarem as situações em que trabalham” (*Idem*, p. 3).

Tendo em conta todo o percurso realizado em Creche, a investigação esteve presente em toda a preparação e planificação das atividades educativas. Utilizaram-se livros, enciclopédias, artigos, materiais didáticos, entre outros, que enriqueceram toda a ação educativa e ajudaram ao aprofundamento do conhecimento sobre temas variados. Percebeu-se que a investigação não comporta apenas o desenvolvimento de um estudo investigativo mas também tudo o que envolve e contribui para um enriquecimento da aprendizagem e dos saberes, uma vez que permite obter uma visão diferente daquilo que habitualmente não é percebido de uma forma global e generalizada.

A propósito do desenvolvimento de um estudo investigativo, interessa mencionar que a realização do “estudo” desenvolvido no decorrer do estágio com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 20 meses, tendo como pergunta de partida “Qual o contributo das interações Adulto/Criança nas aprendizagens

desenvolvidas com as crianças da Sala Azul (BIII) da Creche?, ainda que tenha sido um estudo de pequena dimensão, contribuiu de certa forma para aprofundar a ação de investigar, cruzando as ideias de autores com os dados observados e vivenciados. Como Stenhouse (1975) citado em Alarcão (2001, p.39), defende: “A melhoria do ensino é um processo de desenvolvimento”. E com esta afirmação teve o intuito de expressar

(...) em primeiro lugar, que esta melhoria não se consegue por mero desejo, mas pelo aperfeiçoamento, bem reflectido, da competência de ensinar; e, em segundo lugar, que o aperfeiçoamento da competência de ensinar se atinge, normalmente, pela eliminação gradual dos aspectos negativos através do estudo sistemático da própria actividade docente (Alarcão, 2001).

Toda a ação desenvolvida na Creche contemplou um conjunto de fatores considerados importantes e merecedores de reflexão. Estes pontos tidos como orientadores na reflexão da prática, demonstraram ter uma presença constante desde o iniciar e o findar do estágio, permitindo, desta forma, atender com maior atenção às especificidades do grupo de crianças, sendo o principal objetivo ir ao encontro das necessidades das mesmas. Ainda com a reflexão, desenvolveu-se um maior conhecimento acerca da importância em cruzar e relacionar o papel de educador com a dimensão reflexiva e com o papel investigativo.

Com a realização da dimensão reflexiva, houve um maior entendimento da importância que um educador tem na vida de uma criança e do quanto poderá ajudá-la a conhecer-se melhor e a aprofundar os seus conhecimentos acerca do mundo que a rodeia. Desenvolveu-se igualmente uma larga percepção sobre o quão especial é trabalhar com crianças e orientar a sua aprendizagem, encorajando-as, motivando-as, contribuindo também para a sua autoestima.

Apesar da tarefa de educar e orientar não ser de todo fácil, o desafio de aprender e, ao mesmo tempo, ensinar desperta uma sensação gratificante, especialmente quando a mensagem transmitida ao grupo de crianças é compreendida pelas próprias.

1.4. Os Modelos Curriculares na Educação de Infância

Os modelos curriculares têm um papel de relevo na intencionalidade pedagógica do educador, pois através da reflexão sobre os mesmos, ocorre o desenvolvimento da identidade docente, como anteriormente foi referido.

Segundo Nóvoa (1995) "a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão" (p.16). A identidade não é apenas edificada no espaço da escola, passa de igual forma pela interação social, a formação contínua, as reflexões e avaliações, que se tornam a imagem das decisões consideradas pelo docente, quer da sua prática, quer das suas vivências (Moita, 2000).

Assim, "o modelo curricular baseia-se num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes-da-acção, na-acção e sobre-a acção. O foco é então a acção educativa" (Oliveira-Formosinho, 2003, p.7).

Seguidamente, serão apresentados os pressupostos de cada um dos modelos curriculares, sendo estes: o de *Reggio Emilia*, Movimento da Escola Moderna, *High Scope* e Pedagogia de Projeto.

O conceito de Currículo é polissémico pois pode ter muitos significados, o que dificulta enunciá-lo de modo a abrangermos todos os seus aspetos. No entanto, autores como Oliveira – Formosinho (2001) e Pacheco (1996) debruçaram-se sobre este conceito. A análise destes permite-nos inferir que algumas definições relacionam o currículo com a conceptualização de "programa", conjunto de conteúdos a trabalhar e ou ideia de percurso, caminho ou conjunto de experiências educativas (Pacheco, 1996).

À parte da ambivalência de significados, existe algo que os unifica: a necessidade de concretizar o currículo na prática. Isto significa que este não é indissociável de um sistema social que o envolve, ou por outras palavras não podemos entender o currículo sem o enquadrar num sistema social que o influencia (Varela, 2010, p. 47).

Em Portugal, no que se refere à EPE, o propósito social, expressa-se pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE). Já no que concerne ao 1º CEB, o projeto cultural, está explícito no Currículo Nacional do Ensino Básico.

Porém, complementando estas referências que estipulam algumas orientações no que diz respeito às competências consideradas essenciais no âmbito da EI e do 1º CEB e, também, os tipos de aprendizagem que todas as crianças devem ter nestas duas valências, o docente ao planificar, organizar e avaliar o ambiente educativo, deve refletir acerca da implementação do currículo de forma a geri-lo autonomamente e proporcionando aprendizagens significativas e integradas às crianças, partindo do equilíbrio entre as suas opções curriculares (percurso de experiências educativas), entre o(s) modelo(s) curricular(es) defendido(s) e, também, entre as decisões a nível ministerial (conceptualização de programa).

Posto isto, quando nos referimos ao conceito de modelo curricular, não nos podemos esquecer que:

os modelos curriculares incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objectivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e tempo escolares. Consubstanciando uma visão sistémica da educação, são um poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007, p. 11).

Ou seja, um modelo curricular assume, do ponto de vista teórico, conhecimentos explícitos e concretos acerca da criança, do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem. E do ponto de vista prático explicita e orienta o contexto educativo nas suas diversas dimensões (Oliveira-Formosinho, citado por Varela, 2010).

No entanto, o que se tem verificado ao longo desta experiência, enquanto mestranda, é que se torna muito complexo apoiar e desenvolver um modelo curricular na sua essência original. Isto porque a reflexão que se sente necessidade de realizar antes, durante e após a atuação implica, de grosso modo, ajustar a prática às reais características do grupo, que muitas vezes, exigem pressupostos teóricos de modelos diversos. Como também, importa não se distanciar da realidade social em que o grupo está inserido e nos custos elevados, que alguns modelos originais acarretam quando transportados para a realidade em que estamos envolvidos.

1.4.1. O Modelo Curricular *Reggio Emilia*

O Modelo Curricular *Reggio Emilia* caracteriza-se por tentar entender e compreender as crianças no seu todo, indo ao encontro dos interesses e necessidades das mesmas. Este modelo, inicialmente, foi pensado e construído para ajudar as famílias mais necessitadas e carenciadas tornando-se mais tarde, um dos melhores modelos curriculares existentes (Lino, 2013).

Atualmente, esta abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças, dá-lhes oportunidade de explorar o seu ambiente, como também, as formas de expressão simbólica: as “cem linguagens” de expressão. Caracteriza-se por toda a comunidade educativa se envolver no processo de ensino e aprendizagem das crianças, inclusive os pais, o município e outros familiares, para além, dos educadores e outros profissionais envolventes. Nesta abordagem, pode-se afirmar que existem comunidades de aprendizagem, pois toda a comunidade se envolve com o fim de atingir aprendizagens de qualidade para todas as crianças (Ferrada & Flecha, 2008, citado por Catela, 2011).

O Modelo Pedagógico *Reggio Emilia* pretende assim organizar as crianças em pequenos grupos, de idades mistas, na concretização de projetos; promover a igualdade de oportunidades e promover a existência de uma continuidade de educadores.

Uma das características que distingue este modelo de outros é a não existência de rotinas pois as crianças encontram-se em constante experimentação. Também a organização do ambiente físico é de grande importância neste modelo pois tem como objetivo promover a interação social, a aprendizagem cooperativa e comunicação entre as crianças, os educadores, os pais e os membros da comunidade (Lino, 2013, p.120).

1.4.2. O Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna distingue-se dos restantes pela sua organização, gestão e avaliação cooperadas, das quais decorre o modo como progressivamente se negocia, institui, gere e avalia com as crianças (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.69). O mesmo contribui para a participação ativa das crianças no que se refere à organização do trabalho, da gestão e da avaliação cooperativa. Este modelo permite desenvolver a colaboração e a ajuda mútua como também, a cooperação

educativa a partir da solidariedade no trabalho e na vida (*Idem*), desenvolvendo também, a expressão livre das crianças.

Nas escolas seguidoras do MEM, os espaços encontram-se divididos por áreas e a organização do trabalho realizado na sala de atividades implica um conjunto de elementos cruciais, como por exemplo, o mapa de tarefas.

Neste modelo, cabe ao educador estimular os alunos à curiosidade, promover o desenvolvimento da autonomia e do rigor intelectual, criar condições para o sucesso nas aprendizagens, promovendo desta forma as competências de saber aprender, saber fazer, saber viver e saber ser. (*Idem*).

1.4.3. O Modelo *High/Scope*

O modelo *High/Scope* também apresenta inúmeras vantagens, como a iniciativa da criança e a aprendizagem ativa. Mas, especifica-se por ser um modelo de orientação cognitiva que se baseia bastante nas teorias de Piaget (Varela, 2010, p.233).

O modelo apresenta um conjunto de cerca de 50 experiências-chave que fazem parte do currículo *High/Scope* e que são usadas como guias na construção da planificação e avaliação. Este trabalho desenvolvido com as crianças permite o desenvolvimento de realidades lógico-matemáticas construídas pela relação entre a criança e o meio que a rodeia. Os princípios básicos deste modelo prendem-se com a aprendizagem pela ação, a interação adulto-criança, os contextos de aprendizagem, a rotina diária e a avaliação. (*Idem*, p.234).

Neste modelo, os educadores são vistos como “andaimes” do desenvolvimento das crianças, sendo estes os principais impulsionadores da aprendizagem ativa das mesmas (Hohmann & Weikart, 2009).

Ao contrário do modelo *Reggio Emilia*, este privilegia o desenvolvimento de uma rotina diária que se apresenta com um ciclo de planeamento-trabalho-revisão (*Idem*).

A minha intervenção pedagógica na Educação de Infância, mais propriamente no contexto de Creche, orientou-se segundo as linhas pedagógicas deste modelo, dando-se desta forma, continuidade ao trabalho desenvolvido pelas educadoras cooperantes. A participação ativa das crianças na construção das suas próprias aprendizagens foi fortemente valorizada e colocada em destaque.

1.4.4. A Pedagogia de Projeto

A Pedagogia de Projeto caracteriza-se por ser um método de trabalho que requer a participação de todos os elementos de um determinado grupo, com o fim de realizar um trabalho conjunto, que foi decidido, planejado e organizado tendo em conta a opinião de todos os membros do mesmo grupo.

Esta pedagogia pretende resolver problemas partindo de um trabalho orientado, onde todos os elementos sintam que aquele trabalho é importante e relevante para eles e que lhes permite construir novas aprendizagens (Serra, 2004, p. 51).

Segundo Katz e Chard (1997) as principais fases de desenvolvimento da Pedagogia de Projeto são: definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e por último divulgação e avaliação do mesmo.

Tal como os modelos anteriores este também apresenta vantagens, pois permite que a criança se desenvolva enquanto aprendente, compreenda o seu papel ativo no processo de aprendizagem, e proporcione a identificação de novos problemas de forma mais facilitada, bem como desenvolve competências sociais, de colaboração e de promoção.

Este último modelo acaba por ser, também, desenvolvido em modelos anteriores como são o caso do Modelo Pedagógico de *Reggio Emilia* e do Modelo Curricular da Escola Moderna. Ou seja, estes modelos não são estanques antes, pelo contrário, apresentam objetivos e procedimentos didáticos comuns, embora existam sempre algumas singularidades entre cada um deles que os distinguem e os mantêm autênticos.

Todos estes modelos anteriormente mencionados pretendem desenvolver uma aprendizagem ativa da criança, desenvolver a sua autonomia e proporcionar aprendizagens significativas, no entanto, na oportunidade de optar por um destes modelos não o faria, antes pelo contrário, juntaria os aspetos que considero mais pertinentes entre cada um deles e formaria assim um outro “modelo”, que no fundo iria ao encontro de todos eles.

Creio também que os modelos que são característicos de determinados países e de determinadas sociedades não podem ser transferidos na sua totalidade para outros países cujas sociedades são diferentes, pelo que existe sempre uma adaptação de cada modelo à sociedade onde se quer desenvolver.

Por fim, depois de analisar e refletir acerca de diversos modelos pedagógicos, estou em crer que um modelo curricular é o processo de adoção, apropriação e utilização de linhas orientadoras (defendidas por um ou vários modelos) com as quais me identifico, enquanto profissional ativa e reflexiva. Pois são essas diretrizes que permitem contextualizar a ação educativa e refletir sobre a mesma.

1.5. A Diferenciação Pedagógica

Hoje em dia, fala-se bastante em diferenciar o ensino, o que para o professor se transforma numa exigência, de entre muitas de que é alvo, já que a ele são exigidas responsabilidades de educar, formar, ensinar e tudo que esteja relacionado com burocracia e reuniões (Gonçalves & Trindade, 2010, p. 2070)

A Diferenciação Pedagógica é um tema que na minha formação tem sido mencionado e lembrado de um modo geral. No dia-a-dia, muitos docentes quando deparados com situações em que devem aplicar uma diferenciação no ensino nem sempre sabem como o fazer e acabam por fugir desta diferenciação apesar de terem consciência da sua importância no ensino.

Pretendo assim incidir sobre os conceitos de diferenciação pedagógica, como também na diferenciação do ensino à luz do paradigma construtivista, reforçando mais uma vez a importância do docente reflexivo e a visão de alguns autores perante esta temática:

Os professores devem ser sensíveis e abertos às características de cada aluno, de modo a proporcionar-lhes respostas diversificadas, para que todos consigam ter uma igualdade de oportunidades. Mas a igualdade de oportunidades pressupõe uma igualdade de acesso ao currículo e isso exige que os professores privilegiem uma diferenciação curricular e pedagogia diferenciada, ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem (Gonçalves & Trindade, 2010, p. 2062)

A diferenciação curricular caracteriza-se por ser “a adaptação do currículo às características de cada criança, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso” na aprendizagem (Sousa, 2008, p.1). Cabe ao educador conhecer as suas crianças de forma individual, estar atento às suas dificuldades e facilidades e desta forma adaptar o currículo e a sua ação educativa a cada criança de forma a garantir a igualdade de oportunidades e a proporcionar aprendizagens significativas e duradouras.

Relativamente ao paradigma construtivista, e tal como Gonçalves e Trindade (2010) acreditam, o docente ao utilizar uma diferenciação na sua prática educativa torna-se um mediador entre a criança e os conhecimentos que esta possui relativamente ao mundo que a rodeia, e por isso, tem um papel ativo na sua aprendizagem.

De acordo com Vigotsky (2003) citado por Gonçalves e Trindade (2010) existem dois níveis que constituem a “zona de desenvolvimento proximal”. Estes níveis baseiam-se naquilo que a criança consegue realizar sem ajuda, e naquilo que a criança não consegue realizar sem a ajuda de um adulto ou colega quando se depara com situações mais complexas.

Para o educador perceber estas dificuldades por parte da criança tem de refletir acerca das mesmas e olhar para cada criança de modo individual. Logo:

Ser um docente reflexivo, implica a capacidade de ver a prática como espaço/momento de reflexão crítica, problematizando a realidade pedagógica, bem como analisando, reflectindo e reelaborando, criativamente, os caminhos de sua acção de modo a resolver os conflitos, construindo e reconstruindo seu papel no exercício profissional (Gonçalves & Trindade, 2010, p. 2064).

Este papel no exercício profissional passa por ajudar as crianças a ultrapassar as suas dificuldades proporcionando-lhes momentos enriquecedores e significativos indo ao encontro dos seus interesses. Para isto, o educador deve refletir criticamente e adotar decisões que influenciem positivamente as prestações das crianças.

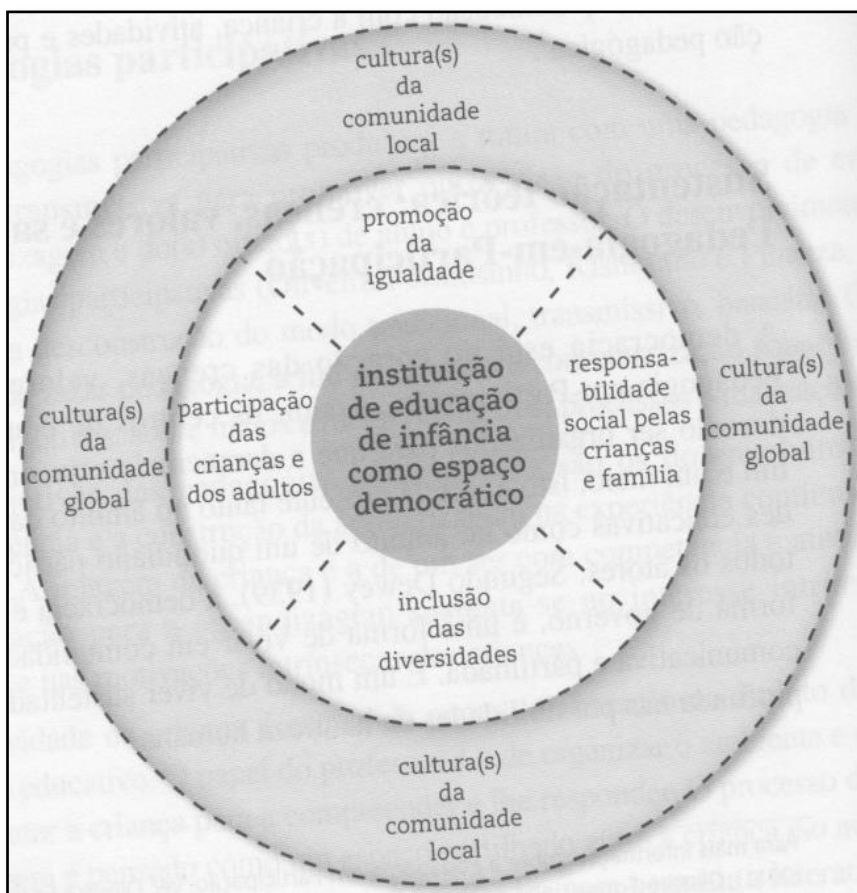
No percurso da minha formação tentei em todo o momento refletir sobre as minhas práticas, as minhas atitudes, valores e competências como educadora, como também relativamente a cada criança quando se depara com diferentes atividades e reage sobre as mesmas de forma positiva ou negativa problematizando a realidade pedagógica.

Ao longo das minhas experiências pude contactar com docentes que implementavam um ensino igual para todos não colmatando as dificuldades de alguns alunos, proporcionando o insucesso nas aprendizagens destes, pois o insucesso escolar é resultado de uma separação entre o ensino e aprendizagem (Iturra, 1990).

Enquanto futura educadora/professora tenho em minhas mãos a responsável tarefa de contribuir para que esta problemática não seja uma realidade presente nas aprendizagens das crianças, mas sim garantir o sucesso das crianças de acordo com as suas capacidades independentemente destas terem ou não algum problema a nível do seu desenvolvimento cognitivo, físico, psicológico ou social.

A escola deve ser para todos e não apenas para alguns pois “o princípio universal subjacente à ideia de “diferenciação” é o da democratização do ensino” (Gonçalves & Trindade, 2010, p. 2066), ou seja, todos têm direito à educação e a ter sucesso na mesma, como nos mostra a figura 1.

Figura 1. Os centros de educação de infância como espaços democráticos.



Fonte: Modelos Curriculares para a EI, Os centros de educação de infância como espaços democráticos, Definido pelos Modelos Curriculares para a EI, Porto Editora, 2007, p. 30

No entanto, a diferenciação do ensino não se centra somente na individualização, mas também, na “mediação pelo ensino mútuo e o funcionamento cooperativo em equipas e em grupo-classe; a procura de actividades e de situações de aprendizagem significativas e mobilizadoras, diversificadas em função das diferenças pessoais e culturais” (Perrenoud, 2001, p. 36). As aprendizagens significativas passam pela “integração de saberes, de saber-fazer mais específicos, de informações, de métodos,

para enfrentar, para decidir em tempo real, para correr risco” (Gonçalves & Trindade, 2010, p. 2066). Mas, adotar vias diferentes de ensino torna-se um processo muito complexo para o educador pois este não consegue ter um relacionamento igual com todas as crianças, dedicar igual tempo com cada uma delas, igual atenção.

Enquanto futura educadora tenho a ambição de conseguir chegar a todos as crianças, conseguir colmatar as suas dificuldades, orientá-las nas suas aprendizagens para que juntos consigamos alcançar o sucesso, construindo materiais de apoio e diversificados. Acredito verdadeiramente que este objetivo é possível, embora difícil, pois com um trabalho cooperativo, com uma relação positiva entre as crianças e docentes, entre as próprias crianças, entre crianças e familiares e entre docentes e familiares conseguimos, em conjunto, ajudar-nos uns aos outros e cada um chegará certamente mais longe. Para isto, será importante:

(...) evitar a dispersão, o querer fazer-se tudo com todos os alunos. É preciso saber escolher, dar prioridade ao mais urgente, fixar objetivos razoáveis, limitar as ambições a certas noções fundamentais, não tomar a cargo todos os alunos com dificuldades ou todas as dificuldades de cada aluno (Ferraz, 1994, p.5).

O processo de diferenciação pode ser lento mas é possível de conquistar com tempo e dedicação pois diferenciar é “correr riscos, sair da norma, sem nenhuma certeza de ter razão ou chegar a resultados visíveis” mas cabe a cada um “construir o seu próprio sistema de diferenciação” (*Idem*).

CAPÍTULO II. A VIDA NO CONTEXTO DE CRECHE

2.1. O perfil do Educador em Creche

Como nos cita Correia (2007) “A profissão de educador de infância tem vindo a passar por momentos difíceis, tem-se deparado com alguns obstáculos na afirmação social, é ainda considerada uma profissão de baixo estatuto” (p.10). Porém Zabalza (1992, p.83) encara a “educação infantil como um período de formação plena”.

Na nossa sociedade ainda existe quem considere que a profissão de Educador de Infância “requer pouca actividade intelectual, rigor e credibilidade académica, continuando-se a pensar que basta gostar-se de crianças e ser-se carinhoso para se ser bom educador” (Portugal, 2000, p.103). É ainda notória uma certa discriminação entre os docentes dos diferentes níveis de ensino, uma vez que a primeira infância passa uma “imagem de maternalização enquanto os outros níveis sobressaem os saberes científicos e académicos” (Correia, 2007, p.10).

Tendo em conta o Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância, o educador “avalia numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei nº240/2001).

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (ME, 1997) o educador “escolhe criteriosamente quais os assuntos que merecem maior desenvolvimento, interrogando-se sobre a sua pertinência, as suas possibilidades educativas, a sua articulação com os outros saberes e as possibilidades de alargar os interesses do grupo e de cada criança” (p.81). E está ainda nas suas mãos “estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas.” (Idem, p.18)

Como nos explica Portugal (1998), o trabalho do educador é mais complexo do que simplesmente afetivo:

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 responsividade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento socioemocional. (Portugal, 1998, p.198).

É extremamente importante ter em conta que “o educador desempenha um papel muito importante na vida das crianças. É com este que elas passam grande parte do seu tempo” (Esteves, 2005, p.11). Está assim ao alcance do educador transformá-lo num tempo de qualidade plena.

Deste modo, sendo o educador um profissional dotado de saberes científicos, deve estar atento, uma vez que:

os interesses e capacidades das crianças durante os 3 primeiros anos de vida modificam-se rapidamente e somente através de observações cuidadosas, conhecimento e uso imaginativo de diferentes recursos é possível oferecer actividades estimulantes e envolventes que permitam à criança oportunidades de concentração, descoberta e de júbilo pelo sucesso e vitória. O educador deve ser capaz de articular o jogo e as necessidades de aprendizagem da criança apresentando alternativas às ideias correntes que trabalhar com bebés é pouco motivador, rotineiro e aborrecido (Portugal, 1998, p.198).

O educador é de tal forma responsável pela promoção de aprendizagens que fomentem o desenvolvimento global da criança. Pois seguindo a ideia de Brickman e Taylor (1991, p.13), o educador de Creche que permite “às crianças margem de escolha garante o seu interesse”. É em torno de experiências sentidas, experienciadas e exploradas que as crianças adquirem aprendizagens significativas, o que as torna mais motivadas a aprender e descobrir mais.

Indo ao encontro das palavras de Matos, Silva, Neves e Martins (2010) “O educador de infância é o elemento chave dentro de uma sala de Creche; o seu trabalho é fundamental para a qualidade da resposta educativa e do cuidado a todas as crianças” (p.43).

2.2. Os desafios do Educador

Independentemente do nível de ensino em que o educador exerce a sua prática educativa, torna-se importante favorecer a aprendizagem experimental e a criatividade, bem como estar ciente dos inúmeros desafios com que se vai deparar.

O desafio que ganha mais destaque é o reconhecimento profissional do educador. Segundo Matos et al. (2010, p.43) “Alterar a Lei de Bases do Sistema Educativo de forma a consagrar os serviços para crianças dos 0 aos 6 anos como parte integrante da

educação básica” torna-se fundamental. E de acordo com Vasconcelos (2012) revela-se também importante proceder a “uma alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, estabelecendo que a educação começa aos 0 anos e que o Ministério da Educação deve assumir progressivamente uma maior responsabilização pela tutela da educação da faixa etária dos 0-3 anos” (p.9).

Cardoso (2010, p.4) reforça a pertinência de não descurar das incertezas e fragilidades dos educadores de infância, isto porque na sua formação inicial, em grande parte dos casos são contemplados por uma fraca e superficial abordagem à faixa etária dos 0-3 anos. Salientando que estas dúvidas levam à escolarização precoce na primeira infância, um fato muito comum nos nossos dias. O que não corresponde ao que se pretende na realidade para esta valência.

Outro dos obstáculos existentes na vida de um educador de infância, é como nos mostra Vasconcelos (2012), o tempo de serviço docente desenvolvido na Creche. Devendo este ser contabilizado como tempo de serviço na profissão, “contemplando os seus direitos, deveres e regalias” (p.12). Este empecilho leva os educadores a privilegiarem o trabalho em Jardim de Infância, onde o tempo de serviço é reconhecido e acreditado. Todavia, é sabido que primando pelo bem-estar da criança, devem reunir-se esforços para “evitar modificações repetidas das pessoas que cuidam da criança e por consequência contactos superficiais e impessoais” (Portugal, 1998, p.179).

Conhecer convenientemente as crianças na faixa etária dos 0 aos 2 anos, é um grande desafio para o qual o educador deve estar preparado. Estas crianças encontram-se no estágio sensório-motor, período designado por Piaget. Durante este estágio, as atividades de cognição são baseadas na experiência direta, através dos sentidos. São ainda extremamente privilegiadas no estágio sensório-motor as interações práticas estabelecidas com o meio (Sprinthall & Sprinthall, 2000, p.103). Nesta linha de pensamento, o educador em Creche deve adotar uma postura atenta e um olhar sensível a estas necessidades e particularidades que fazem parte do desenvolvimento da criança, adaptando a sua prática à realidade que o cerca.

O educador deve assumir um papel de desafiador, fomentador de conhecimento, sem nunca descurar que “na base de uma relação pedagógica equilibrada entre o educador e a criança deverá estar a afectividade” (Esteves, 2005, p.11), aliando assim o conhecimento aos afetos. Estes afetos são o sustentáculo da criança, para que se sinta segura, desejada, acarinhada no meio onde é acolhida, a Creche (*Idem*).

Post e Hohmann (2007) referem que o educador na Creche tem a seu encargo a tão importante tarefa de proporcionar às crianças o vivenciar das suas primeiras experiências, uma vez que “as experiências dos primeiros anos de vida constituem um alicerce para o desenvolvimento futuro” (p.272). As relações fraternais e os fortes laços afetivos constroem-se mediante a exploração, as brincadeiras livres e orientadas, em que a criança alcança o sentido de si própria e a socialização ganha significado (*Idem*, p.12).

Uma prática em torno dos afetos é a base da relação pedagógica porque quando a criança se desenvolve no seio de pais e educadores que a acolhe de forma calorosa e respeitosa passa a ser mais confiante em si e nos outros, aumenta a sua curiosidade de descoberta e exploração de novas aprendizagens (*Idem*, p.40).

O trabalho na Creche deve contemplar uma parceria entre a escola e o lar e proporcionar relações de confiança e colaboração. Já que quando os educadores gerem o seu trabalho como “parceiros dos pais proporciona a continuidade dos cuidados entre a casa e o centro infantil” (*Idem*, p.15).

Os mesmos autores ressaltam ainda que “é importante que o educador tente relatar alguma observação aos pais sobre a criança quando interagem com eles” (*Idem*, p.351). É para isso necessário que o educador não descure em momento algum a sua visão de observador, tarefa que auxiliá-lo-á na sua prática diária, visto que, ficará a conhecer as necessidades e interesses da criança através da atenção dedicada e da interação verbal e físicas estabelecidas (*Idem*, p.52).

A Creche aparece assim como um lugar promovedor de relações interpessoais, “como uma resposta educativa marcada por uma filosofia que visa o crescimento saudável e feliz da criança, o apoio às famílias no acto de cuidar e educar e a procura constante da identidade profissional do educador” (Tavares, 2010, p.51).

Um outro desafio que o profissional que exerce a sua prática na Creche deve ter em conta, é o pleno conhecimento da relevância da mesma.

2.3. A valência de Creche

Nas palavras de Portugal (1998) “a creche é uma realidade e uma necessidade para milhares de famílias” (p.14), nasce assim “como um meio de cobrir as necessidades das famílias que, frequentemente por razões económicas, não podem de outro modo realizar a educação das suas crianças” (p.123;124).

A educação na primeira infância, não deve possuir um carácter obrigatório, porém deve ser um conceito universal, para que desta forma, as famílias possam garantir o bem-estar da sua criança, apoiada em serviços de excelência (Vasconcelos, 2012, p.9).

A família é um dos alicerces mais importantes no crescimento de uma criança, é a base de sustento para um desenvolvimento íntegro. Deste modo, Tavares (2010) refere que para existir uma relação pedagógica de qualidade na Creche, as famílias devem ser envolvidas através de vínculos de cooperação, tudo em prol dos supremos interesses e necessidades da criança (p.52). No momento em que uma criança frequenta a Creche pela primeira vez, o educador deve ter em conta que a mesma já traz uma bagagem de experiências “pessoais e interpessoais significativas, dando início a um novo ciclo de relações” (*Idem*, p.51). É fundamental valorizar e respeitar as individualidades de cada criança, no sentido de promover novas aprendizagens (ME, 1997, p.19).

As atividades realizadas em Creche estão na base de experiências ao nível sensorial, motor, linguístico e exploratório (Portugal, 1998, p.208). É mediante a exploração dos cinco sentidos, coordenando os sentimentos e as ações que a criança constrói gradualmente o seu conhecimento (Post & Hohmann, 2007, p.23).

Na Creche, as brincadeiras livres são privilegiadas, pois segundo Homem (2009, p.43), é através do brincar que a criança conhece e explora o que a rodeia. A brincadeira permite que esta se relacione e estabeleça afetos e sobretudo influenciará todo o seu trajeto até à vida adulta. Estes aspetos reforçados pelo brincar, são constatados ao nível das mais distintas competências adquiridas pelas crianças, sendo estas a criatividade, a autoestima, a memória e a capacidade de concentração.

A participação ativa da criança nas atividades permite que por meio das experiências estas alcancem assim uma maior motivação pelas suas conquistas e descobertas e encontrem significado para as questões do mundo com que se deparam. Ministério da Educação (1997) reforçam nas OCEPE, que se torna essencial “admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e

aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo” (p.19).

Em todas as idades a criança é um ser singular, com características próprias. Cada criança é incomparável e insubstituível, isto porque cada uma “tem uma configuração e uma matriz genética diferente de qualquer outro” (Cordeiro, 2006, p.29). Esta realidade pode ser confrontada numa sala de Creche, onde “...aí verificamos diferenças individuais notórias...” (Portugal, 1998, p.32).

A mesma autora defende que “as crianças que usufruíram da Creche parecem adaptar-se melhor: estão mais à vontade em grupo, estão mais habituadas a regras colectivas e não são tão dependentes do adulto” (*Idem*, p.177).

A criança nesta faixa etária desenvolve-se particularmente através dos estímulos que lhe são proporcionados, bem como da capacidade de observar, imitar e reproduzir que vai sendo desenvolvida progressivamente, mediante aquilo que também já sabe (Cordeiro, 2008, p.33).

Para Matos et al. (2010, p.45) a atenção em Creche e a promoção de uma prática educativa direccionada para o desenvolvimento e a aprendizagem possibilitam que o educador seja capaz de despistar problemas, sem que para isso tenha de optar por uma ação educativa onde se dê ênfase à escolarização precoce nas crianças. Porque o primordial na Creche não é o ensinar mas sim o criar, criar ambientes e atividades ricas em exploração e manipulação. Os afetos constituem a linha condutora de todas as aprendizagens desenvolvidas, a criança adquire a co construção da sua personalidade (Tavares, 2010, p.51).

Homem (2009, p.23) assenta na ideia de que as interações que o educador estabelece com a criança, sobretudo através do lúdico, facilitam uma transmissão de conhecimentos mais significativa através da brincadeira. Segundo o mesmo autor:

no dia-a-dia da sala de creche, o brincar, 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.23).

Sendo que é no brincar que a criança se relaciona diretamente com o mundo e através deste cria relações e regras sociais. Imita o adulto, expressa os seus conflitos,

além do fato de lhe “serem transmitidos conhecimentos educacionais e este ser igualmente um indicativo do desenvolvimento da criança” (*Idem*, p.23).

A precisão de serem criadas linhas orientadoras para a valência de Creche que valorizem o brincar, o lúdico e a manipulação/experimentação em vez da escolarização precoce ganham grande destaque. Estas linhas pretendem ser flexíveis de modo a adequar à realidade de cada grupo de crianças no sentido de promover aprendizagens significativas que destaquem as conquistas da criança e valorizem a sua participação direta, a possibilidade de poder decidir e assim construir o seu próprio conhecimento.

2.4. As linhas orientadoras em Creche

É certo que “a creche, além de constituir um serviço à família, pode responder às necessidades educativas dos mais pequenos” (Portugal, 1998, p.124). Esta valência diferencia-se dos restantes níveis de ensino por não apresentar conteúdos programáticos, nem mesmo um currículo por onde o educador se orienta. Porém, torna-se primordial a criação de linhas orientadoras neste sentido.

A autora acima mencionada clarifica que “a maior parte das pessoas são unânimes quando dizem que a Creche não é apenas um local de guarda das crianças, mas sobretudo um meio educativo” (*Idem*). Deste modo, “é urgente que o Ministério da Educação (em concertação com o Ministério do Trabalho e da Segurança Social - MTSS) se responsabilize pela elaboração de um documento sobre Linhas Pedagógicas Orientadoras para o Trabalho dos 0 aos 3 anos” (Vasconcelos, 2012, p.11). Na opinião deste autor, as crianças na faixa etária dos 0-3 anos têm os mesmos direitos que as crianças de 4 e 5 anos, direito a beneficiar de uma atenção orientada não só para os cuidados básicos e apoio às famílias, mas também, e de forma igualitária para a qualidade da prática educativa a realizar junto das crianças (*Idem*, p.7).

Em jeito de colmatar estas falhas, Bettencourt (2012, p.5) insiste na “necessidade de expansão da rede de cuidados para a infância (...), de modo a corrigir assimetrias regionais e as limitações existentes nos grandes centros urbanos.” E torna-se ainda mais relevante afunilar a intencionalidade educativa nesta faixa etária.

No entanto o número de Creches tem vindo a tornar-se maior, contudo como nos expõe Vasconcelos (2012, p.5), este aumento não se alia à melhoria da qualidade educativa da Creche, como também não (...) “desbloqueou a situação de injustiça social

que se prende com a não contabilização como serviço docente do trabalho dos educadores nesta modalidade de atendimento, o que provoca um êxodo sistemático dos profissionais das Creches para o trabalho com o nível etário dos 3 aos 5 anos.” Esta situação é causadora de uma “instabilidade grave na vinculação das crianças aos profissionais, remetendo a estabilidade para as auxiliares de ação educativa e entregando a educação de crianças de 0-3 anos a profissionais menos experientes” (Idem, p.7).

Por estes motivos cada vez se defende mais a necessidade de ser criada uma linha orientadora nesta valência, tal como Estrela (2010) nos refere existe a grande “necessidade de formular metas e currículos para a primeira infância” (p.20). É para isso fundamental não descurar a pertinência de que uma criança em Creche aprende com o seu corpo e sobretudo com os seus sentidos; aprende porque é da sua vontade; comunica o que sabe; e aprende e desenvolve-se num contexto de relações de confiança (Post & Hohmann, 2007, p.22-23).

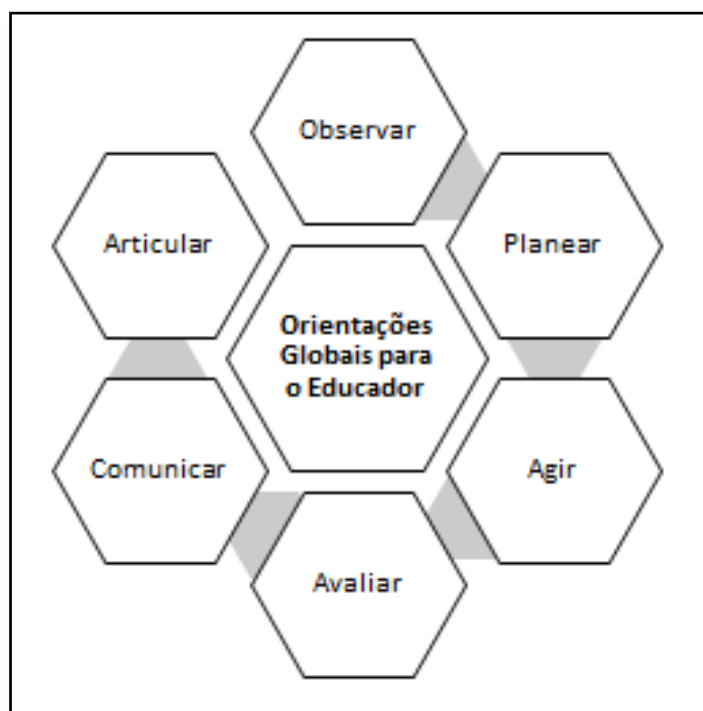
Autores como Post e Hohmann (2007), Cordeiro (2008) e Hohmann e Weikart (2009) elucidam que o educador tem o papel de planificar consoante o que pretende trabalhar com as crianças, respeitando sempre as suas capacidade, os interesses e principalmente os ritmos que cada criança apresenta.

Conforme está patente nas OCEPE:

o projecto do educador é um projecto educativo/pedagógico que diz respeito ao grupo e contempla as opções e intenções educativas do educador e as formas como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de um grupo. Este projecto adapta-se às características de cada grupo, enquadra as iniciativas das crianças, os seus projectos individuais, de pequeno grupo ou de todo o grupo. (ME, 1997, p.44)

Como nos demonstra a figura 2, o educador orienta assim a sua prática com base nos objetivos baseados nas OCEPE.

Figura 2. Orientações Globais para o Educador.



Fonte: Adaptado das OCEPE, *Orientações Globais para o Educador*, ME, 1997, pp. 25-28

2.5. O envolvimento parental na Creche

Como reforça Reis (2008) é iminente e necessário que se intensifiquem os laços de proximidade entre as famílias e a Creche. Esta relação de parceria deve ser construída a partir do momento em que a criança realiza o seu primeiro contato com uma instituição educativa, cabendo ao educador a função de mediador de bons ambientes entre ambos os organismos.

Homem (2002) enfatiza que (...) “a família constitui a primeira instância educativa do indivíduo. É o ambiente onde este desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis” (...) (p. 36). A importância que a família exerce sobre o desenvolvimento educativo da criança não pode ser descurada, é no seio da família que a criança molda a sua personalidade. Para além de que ninguém conhece tão bem as necessidades da criança do que as pessoas que com ela convivem diariamente, pois detêm um conhecimento único e global da mesma (Simões, 2009, p.41).

Desde o seu nascimento, as crianças deparam-se com um ambiente facilitador da construção das suas crenças, atitudes e ações. Nesse sentido torna-se necessário que a

instituição respeite e compreenda cada uma das famílias, com a finalidade de incentivar as crianças a (...) “verem-se, a si próprias e aos outros, como sendo pessoas de valor e membros participantes da sociedade” (Hohmann & Weikart, 2009, p.99).

É do conhecimento geral que a família durante a primeira infância é a referência insubstituível no desenvolvimento integral e felicidade dos filhos.

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001, p.240) a vida familiar tem vindo a sofrer grandes alterações desde o último século, prevendo-se que continue a modificar-se ainda mais nos tempos vindouros. Estas mudanças são patentes nos mais variados níveis na estrutura familiar, e estão na origem dos mesmos, os seguintes fatores: uma maior urbanização e isolamento da família nuclear; a emancipação da mulher e acesso ao mundo de trabalho, que veio provocar grandes transformações nos papéis tradicionais e no funcionamento da família; o aumento da esperança de vida e conseqüente aumento do número de idosos; o adiamento da chegada do primeiro filho; o aumento do número de divórcios (Canavarro, Pereira & Pascoal, 2001, p.63).

Atendendo a estes possíveis cenários de mudança, o educador deve atuar como fomentador de incentivos que permitam o apoio e envolvimento parental. Já que a escola é um prolongamento do lar, não faz sentido que as famílias não sejam agentes ativos e participativos nas conquistas e crescimento diário das suas crianças, a tarefa de arranjar estratégias que garantam esta inclusão da família na Creche, está inteiramente nas mãos do educador. É relevante que os pais estejam a par da realidade diária dos seus filhos fora do contexto do lar. Conheçam a equipa educativa da sala, os amigos e toda a dinâmica que se rege em torno do espaço onde a criança é confiada. Por isto é que a Creche deve ser um lugar inteiramente aberto às famílias, uma vez que as crianças filhas de pais envolvidos, têm mais vantagens em relação às outras.

Silva (2003) considera que o envolvimento parental é “o apoio directo das famílias aos seus educandos. O apoio assume uma base individual e o seu objecto tem um rosto. O espaço privilegiado é a casa, embora a possa extravasar (ida a reuniões na escola, etc.) ” (p.83).

Canavarro, Pereira e Pascoal (2001) expõem que este envolvimento parental na Creche é realmente concretizado quando estas duas entidades se unem e colaboram entre si, no estabelecimento de regras entre os dois ambientes educativos e nos objetivos propostos pela escola (p.78). Os pais podem envolver-se na vida da escola de diferentes formas, a colaboração direta para tornar o espaço físico mais agradável e aliciante,

arranjando para isso materiais e fornecendo mão-de-obra (jardinagem, pintura, carpintaria) (*Idem*).

Todos os intervenientes na ação educativa da criança ficam a ganhar com a participação da família na escola. As crianças aumentam a sua confiança e segurança, desenvolvem-se significativamente e encaram a separação da família e a adaptação à Creche de uma forma mais pacífica.

Outra vantagem verificada nesta relação escola/família e naturalmente contando com a participação de todos, nomeadamente das famílias de menores recursos económicos, permite atenuar as desigualdades sociais e contribuir assim para uma sociedade mais democrática (*Idem*, p.79).

2.6. Desenvolvimento afetivo e social da criança dos 0 aos 3 anos

Ao longo do processo de crescimento da criança, o desenvolvimento social e afetivo caminham de mãos dadas, sobretudo nesta faixa etária dos 0-3 anos.

Portugal (1998, p.21) assegura que os atos afetivos são agentes facilitadores das relações interpessoais e sociais, a ligação que estabelece com a mãe é um fator fulcral ao desenvolvimento emocional e afetivo da criança. É incontestável que muitas das vezes as relações sócio-afetivas são afetadas pelo temperamento, ou seja, pelas características próprias que tornam cada ser humano único e diferente dos outros e pelo modo como se relaciona com os que o rodeiam e se implica nas diversas situações.

Claro está que o desenvolvimento social e afetivo da criança advém das relações que estabelece com as pessoas envolvidas na sua educação, maioritariamente os pais, irmãos, familiares, educadores e amigos. Estas trocas de afetos partilhados na faixa etária da primeira infância, vão contribuir para a formação da criança enquanto indivíduo de uma sociedade e sobretudo fortalecerão o sentimento de segurança e bem-estar físico e emocional ao longo da vida.

Os pais e educadores devem se consciencializar da importância que as relações sociais exercem nas crianças e particularmente dos resultados que daí advém. Nomeadamente uma tranquilidade evidente não só no seio familiar como também no meio escolar, e ainda um fortalecimento dos laços afetivos e sociais da criança. Dando relevância a esta ideia Portugal (1998, p.23) enfatiza que “torna-se impossível traçar uma fronteira entre vida cognitiva e vida social ou afectiva. As trocas, interações e

ligações particulares com os outros, nomeadamente, figuras maternas, são condições fundamentais para o desenvolvimento sensorio-motor, representação simbólica, linguagem e pensamento.”

A ligação que o adulto estabelece com a criança na primeira infância, auxilia-a a reconhecer as necessidades que a mesma apresenta, quer seja na busca de apego ou mesmo na satisfação das suas necessidades básicas. São disto exemplo reações como o choro, o sorriso, o olhar e a sucção. A criança nesta faixa etária manifesta-se através de sinais distintos, logo desde a nascença, tais como os diferentes tipos de choro/sorriso que utilizam para comunicar e interagir.

No decorrer da primeira infância o meio em que a criança está inserida sofre uma considerada ampliação o que implica o surgimento de transformações muito marcantes ao nível socio-afetivo. De um modo geral, durante o primeiro ano de vida de uma criança, é notório em torno dos “2 meses de idade que esta evidencie o despertar da sociabilidade e por volta dos 7-9 meses a focalização dessa sociabilidade” (*Idem*, p.24).

A partir dos 18-21 meses é evidente que a vontade e intencionalidade da criança ganham uma maior dimensão, fazendo-se valer com muita frequência pelo *não* e aumentando de tal forma a ocorrência de birras. Nesta idade é muito frequente a variação dos estados emocionais, do choro ao riso, da birra à docilidade. No segundo ano de vida intensifica-se o pensamento simbólico e as relações afetivas ganham cada vez mais importância para a criança, uma vez que as utiliza de modo intencionado, tentando assim resolver situações de incerteza.

No terceiro ano de vida, a criança luta pela sua autonomia e independência, querendo realizar todas as tarefas sozinha e manifestando com firmeza as suas vontades e intenções. Nesta altura, a relação com os pais a nível afetivo altera-se, pois a criança passa a procurar cada vez menos o abraço, o colo e o contato físico. A mesma autora clarifica esta ação quando refere que os adultos reagem a estas mudanças afetivas dos mais diferentes modos, o que com fluência espelha a forma como refletem as suas experiências de separação e individualização, salientando que “uns sentir-se-ão orgulhosos e encorajadores da autonomia, outros poderão sentir-se pouco à vontade e mais protectores” (*Idem*, p.26).

CAPÍTULO III. A INTERVENÇÃO: ASPETOS METODOLÓGICOS

3.1. Opções Metodológicas

O capítulo que se apresenta explana as opções metodológicas deste relatório. De tal modo, será feita referência às objeções concernentes à investigação-ação como uma escolha que se revelou benéfica na melhoria das minhas intervenções pedagógicas, nesta linha, estará ainda patente a questão orientadora deste meu trajeto, tal como os instrumentos metodológicos utilizados.

3.1.1. Observação

A observação foi um dos referentes com presença constante ao longo do contexto de Creche. Consoante as experiências vivenciadas, houve oportunidade de perceber que a observação feita aos comportamentos e atitudes das crianças ao longo do dia, constitui uma prática indispensável para conhecer as capacidades, os interesses e as dificuldades de todas as crianças para, assim, adequar o processo educativo às necessidades dessas mesmas crianças (ME, 1997).

Na fase anterior ao início do estágio, a percepção da importância que a observação constituía em contexto de Creche, não era tão evidente. Não se percebia ainda a razão da elaboração de grelhas de observação para preencher no decorrer do período de observação (ver Apêndice 1). Contudo, durante a prática, percebeu-se que, sem observação atenta e participante não seria possível conhecer o grupo de crianças, as suas preferências, as suas fragilidades, as suas necessidades e os seus saberes. Percebeu-se que mesmo sem uma intenção estabelecida, a observação mantinha-se constante. Tornou-se, assim, fundamental conhecer a rotina, os gostos, as necessidades e as incertezas das crianças e, principalmente, perceber aquilo que as crianças já demonstravam ser, saber e conhecer.

Apesar da existência de um tempo determinado para a observação no início do estágio, ao longo da prática compreendeu-se que “observar é essencial para construir os relacionamentos de confiança com as crianças e com as suas famílias (...)” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009, p. 18). Percebeu-se ainda que a observação diária e

constante permite perceber o que as crianças sabem, o que pensam e como resolvem os seus problemas (*Idem*).

Consoante as situações ocorridas observou-se que “as crianças pequenas (...) são capazes de nos evidenciar algo novo, de mostrar o inesperado, solicitando uma atenção aos contextos, aos gestos, aos sons, ao todo que for possível perceber” (Barbosa & Fochi, 2012, p. 12). Desta forma, na sequência das interações com as crianças, percebeu-se que são seres ativos porque desde o nascimento estão aptas e interessadas em participar no mundo, agindo dentro dele, cabendo ao adulto saber escutar as crianças para que não percam a vontade de participar no mundo que as rodeia (*Idem*).

Importou a todo o momento garantir que as necessidades das crianças fossem tidas em conta e que a satisfação dessas necessidades não fosse descurada porque uma vez “garantida a satisfação das suas necessidades, estão reunidas as condições base para a criança conhecer bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes actividades e situações (...)” (Portugal, 1998, p. 5). Bem-estar emocional é defendido por Laevers como “(...) um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa (...) sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia” (Portugal & Laevers, 2010, p. 20).

Os mesmos autores referem que

Falar de necessidades básicas no desenvolvimento significa falar da importância de assegurar a satisfação adequada de necessidades físicas (...), da necessidade de afeto (...), da necessidade de segurança (...), da necessidade de reconhecimento e de afirmação (...), da necessidade de se sentir competente (...), da necessidade de significados e de valores (...) (Portugal & Laevers, 2010, pp. 20-21).

Uma das finalidades educativas presentes em Creche e segundo as observações realizadas, passam pelo “ desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório envolve o sentimento de que descobrir coisas é positivo e gera prazer” (Portugal, 1998, p. 6). Foi ainda notório que o bem-estar e a segurança dependiam do ambiente em que as crianças estavam inseridas, isto é, se se sentiam acolhidas, escutadas e valorizadas, de forma a aumentarem (ou não) o seu desejo de aprender (ME, 1997).

As crianças entre os 12 e os 24 meses, utilizam a comunicação verbal e não-verbal (gestos), muitas das vezes usam um discurso telegráfico, ou seja, expressam apenas as palavras essenciais durante a comunicação, para transmitirem o seu significado (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Apesar de nesta faixa etária reunirem esforços para afirmar a sua independência e autonomia, necessitam ainda de uma grande ajuda do adulto para se sentirem seguros (Portugal, 1998). Sofrem também algumas transformações na forma como expressam a sua personalidade e interagem com os pares (Papalia, Olds & Feldman, 2001). O educador deve assim adaptar e adequar as atividades educativas ao grupo de crianças e procurar partir sempre do que as crianças sabem, de forma a desenvolver um planeamento eficaz.

3.1.2. Planificação

Para Zabalza (2000) planificar significa “converter uma ideia ou um propósito num curso de acção” (p. 47). Segundo este autor, no processo de planificação, os docentes estipulam um propósito, um fim ou uma meta que lhes aponta a direção que devem tomar. Para a sua execução, estes necessitam de prover-se de um misto de conhecimentos, ideias ou experiências, que servirão de apoio a esta tarefa. Posteriormente, desenvolvem procedimentos, de onde provêm os conteúdos ou tarefas a realizar, e para finalizar, procedem à avaliação.

A planificação surge como um guião que pretende dar resposta a questões como: O quê? Como? Para quê? Quando? (Marques, 1998). É a partir deste plano que o educador estipula a metodologia a utilizar, o tempo que pretende dedicar a cada atividade, quais as atividades a ser desenvolvidas individualmente ou em grupo e ainda os materiais didáticos que servirão de apoio ao seu desenvolvimento.

Tendo como referência Arends (1995) constatou-se que diversos estudos provam que uma prática educativa planificada é muito mais benéfica em virtude de uma não estruturada. Isto porque se ao descurar a planificação, o educador não tiver em mente os objetivos e conteúdos que pretende que as crianças adquiram, corre o risco de se dispersar por pontos que não possuam grande pertinência para as crianças.

Todavia, torna-se essencial que este não encare a planificação como um processo que deve ser seguido obrigatoriamente, o educador deve sim utilizá-lo de uma forma orientada e flexível, ou seja, sujeito a alterações, tendo sempre em conta os principais interesses e necessidades do seu grupo de crianças. Deste modo, Ministério da Educação (1997) defende que inerentes às planificações estão um conjunto de

aprendizagens diversas que facilitam a interação das diferentes áreas de conteúdo, favorecendo assim a participação das crianças.

Um dos receios que surgiu antes de iniciar o estágio em contexto de Creche esteve relacionado com o planeamento de atividades educativas que motivassem as crianças. No sentido de colmatar este receio, foram realizadas várias atividades que permitissem ir ao encontro dos interesses das crianças e daquilo que já sabiam, com um grau de complexidade crescente.

Durante o desenvolvimento das primeiras atividades, a preocupação primordial centrava-se no resultado do produto final, isto é, se o resultado ia ao encontro do desejado. Com o passar do tempo e com as várias reflexões realizadas, esta preocupação foi substituída por outra, considerada mais apropriada e vantajosa – a de perceber o que as crianças aprenderam de novo, quais as suas inquietações e se as atividades foram suficientemente desafiadoras. Devido à mudança de pensamento, a reflexão de cada atividade tornou-se mais aliciante, uma vez que a aprendizagem das crianças tomou um lugar privilegiado. Desta forma, a importância dada ao desenvolvimento das aprendizagens das crianças, permitiu perceber que o planeamento das atividades educativas, tendo em conta o que o educador sabe do grupo de crianças, proporciona um ambiente estimulante que promove aprendizagens significativas para as crianças (ME, 1997). Perante um ambiente estimulante, torna-se necessário e fundamental que o educador planeie momentos de aprendizagem que sejam desafiadores para as crianças para que cheguem a níveis de desenvolvimento mais avançados (*Idem*).

O planeamento das atividades durante a prática em Creche foram pensadas para ocuparem apenas uma parte do período da manhã. Procurou-se desenvolver uma atividade educativa por dia, não ultrapassando os 30 minutos. A atividade continha, normalmente, mais do que uma tarefa, sendo sempre a primeira a leitura ou conto de uma história. Com atividades didáticas reduzidas, tentou-se focalizar a atenção nos interesses das crianças e responder às suas necessidades, curiosidades e cuidados (Parente, 2012). Quando as tarefas se prolongavam além do tempo estipulado, a maioria das crianças demonstrava perder a concentração. Esta situação permitiu uma reflexão sobre as alterações a fazer na gestão do tempo das tarefas a propor. Tal reflexão abriu caminho para perceber que crianças pequenas necessitam de interagir com adultos para que as suas necessidades sejam acompanhadas e para que se estabeleçam relações de confiança (*Idem*). Para estabelecer relações de confiança e duradouras, tornou-se fundamental uma interação constante ao longo de vários momentos do dia,

nomeadamente no momento da toma das refeições, nos momentos de higiene, nas atividades livres, etc., o que permitiu um maior aproveitamento das situações para desenvolver diferentes aprendizagens, excetuando as desenvolvidas durante os momentos didáticos planejados. Verificou-se que “(...) as interações que respondam às necessidades das crianças são um ingrediente importante para o estabelecimento e desenvolvimento de relações de confiança entre os adultos e as crianças (...)” (Parente, 2012, p. 5).

Como já foi referido, a imagem da criança em Creche, é uma questão merecedora de reflexão, no sentido em que “a criança comunica e interpela o mundo de diversas formas, corrompendo a ideia de que somente a partir do momento da aquisição da fala é que a criança começa a se comunicar” (Barbosa & Fochi, 2012, p. 6). Neste sentido, foi evidente a ideia de que a criança é um ser ativo e competente que interpela e age sobre o mundo que a rodeia, desempenhando um papel ativo na interação com o meio que lhe fornece condições favoráveis para se desenvolver e aprender (ME, 1997).

Torna-se, assim, importante que o educador passe a “admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem” (*Idem*, p. 19), o que pressupõe encarar a criança como sujeito e não como objeto. É igualmente importante “garantir que a criança vá descobrindo esta imagem de si a partir dela e dos outros (...)” (Barbosa & Fochi, 2012, p. 4), já que a criança é um ser mutável, um sujeito em transformação (*Idem*).

As atividades desenvolvidas eram integradas na rotina diária das crianças, estabelecida pelas educadoras. Tentou-se, por isso, prever e organizar o tempo, de forma que os vários momentos do dia fizessem sentido para as crianças (*Idem*). “Os cuidados de rotina são momentos importantes oferecendo oportunidades únicas para interações didáticas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais” (Portugal, 1998, p. 9). O conhecimento destas rotinas leva a que as crianças conheçam e compreendam a organização do espaço na sala. O conhecimento da organização dos materiais na sala gera uma maior autonomia por parte das crianças e de todo o grupo (ME, 1997).

Ao longo das situações observadas e experienciadas no meu percurso enquanto estagiária, percebe-se que o planeamento do processo educativo implica que um educador pense sobre as suas intenções educativas para que consiga adequá-las ao grupo de crianças, já que as crianças precisam que os adultos sejam atentos e capazes de criar um ambiente educativo explorativo e seguro (ME, 1997; Portugal, 1998). O fato do

educador planejar um ambiente educativo “(...) permite às crianças explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição, proporcionando-lhes interações diversificadas com todo o grupo (...)” (ME, 1997, p. 26).

O educador deve, assim, ter em conta a intencionalidade do processo educativo, ou seja, deve observar diariamente o grupo de crianças, planejar com a participação das crianças, agir conforme as suas intenções educativas, avaliar o processo e os efeitos; estar apto para a implementação de novas metodologias de intervenção e estar atento a aspetos relevantes relacionados com problemáticas que surjam. Deve ainda comunicar com os adultos que têm responsabilidades perante a educação das crianças e articular as aprendizagens das crianças de modo a prepará-las para a fase seguinte, o jardim-de-infância.

3.1.2. Avaliação

Para Roldão (2003) “avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução” (p.41). Perante a definição de avaliação apresentada, podemos assegurar que o papel da avaliação é verificar e analisar se as aprendizagens propostas às crianças foram assimiladas com êxito ou não.

Segundo o Ministério da Educação (1997), a avaliação é um elemento essencial para adequar os processos e as ações às necessidades das crianças e procura também implicar a criança na ação, tornando-a a principal agente da sua própria aprendizagem.

A Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 guia-nos para a importância e a necessidade de recorrer às Metas de Aprendizagens e de as compreender como instrumento de apoio e organização e gestão do currículo. Uma vez que estas possibilitam reconhecer as competências e os desempenhos que se esperam que as crianças alcancem.

Após a realização de certas atividades educativas, no contexto de Creche, foi feita uma avaliação do desempenho das crianças. No entanto, a avaliação que se realizou tornou-se demasiado superficial e sem dados concretos para a sustentar e justificar.

A tarefa de avaliar as crianças demonstrou ser complexa e difícil de concretizar, uma vez que não estava compreendido quais os itens a avaliar, como se devia avaliar,

quem se devia avaliar e onde se devia avaliar. Apesar da ajuda das educadoras e da professora supervisora, os esforços em registrar as evoluções e as dificuldades das crianças foram insuficientes. Isto porque corria-se o risco dos dados registados no final de cada dia, não corresponderem às evidências observadas, o que poderia levar a uma avaliação pouco significativa. Desta forma, a solução que se adequaria talvez passasse pelo registo dos dados logo após o seu acontecimento, no sentido de os utilizar como justificação da avaliação realizada.

A tarefa de realizar a avaliação às crianças foi realmente difícil de concretizar. Contudo, depois do término do estágio e das reflexões feitas, reforçou-se a ideia de que avaliar é um processo importante para verificar as dificuldades das crianças e, ao mesmo tempo, perceber quais as tarefas que podem ser complexificadas, de modo a permitir que outras crianças evoluam.

Como afirma o Ministério da Educação (1997) “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (p. 27).

Compreendeu-se também que o ato de avaliar é um processo de planeamento, no sentido em que a avaliação permite estabelecer uma progressão das aprendizagens das crianças (*Idem*). A dificuldade em concretizar a avaliação, tornou possível a percepção de que é importante estabelecer uma relação entre avaliação, observação, planificação, atuação, comunicação e articulação. Ou seja, antes de avaliar é importante “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades (...)” (*Idem*, p. 25).

É também importante “planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança (...)” (*Idem*, p. 26). Torna-se ainda importante “concretizar na acção as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas (...)” (*Idem*, p. 27). Depois de atuar, é fundamental perceber que “o conhecimento que o educador adquire da criança e do modo como esta evolui é enriquecido pela partilha com outros adultos que também têm responsabilidades na sua educação (...)” (*Idem*). Perante estes processos “cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória” (*Idem*).

Ao longo da prática, depois de terminadas as atividades educativas com as crianças, existia sempre um momento de reflexão sobre as dificuldades e facilidades

sentidas pelas crianças, sobre as melhorias a fazer na atuação e sobre as aprendizagens desenvolvidas pelas crianças. A reflexão passou a constituir, desde então, uma prática que permitiu repensar e analisar os pontos positivos, negativos e melhorar a atuação. Permitiu igualmente perceber as dificuldades e evoluções de cada criança, adequando, desta forma, futuras propostas educativas.

A reflexão realizada perante as várias experiências vivenciadas, contribuiu para dar importância ao envolvimento de todas as crianças nas propostas educativas, dando também oportunidade a outros intervenientes importantes, como os pais, no desenvolvimento de atividades. O envolvimento de todas as crianças e de alguns dos seus familiares proporcionou um maior interesse por parte das crianças nas atividades propostas.

Depois de experienciadas várias situações no decorrer da prática, desenvolveu-se uma maior perceção das dimensões de bem-estar e das suas implicações. Segundo Portugal e Laevers (2010), “esta abordagem oferece uma forma respeitadora de sentir, pensar e fazerem educação de infância, tendo o adulto como ponto de referência a experiência da criança, reconstruindo significados através das suas expressões, palavras e gestos” (p. 20). Tendo em conta a afirmação dos dois autores, é fundamental que o educador tenha conhecimento do nível de desenvolvimento e aprendizagem em que cada criança se situa, bem como o grau em que se sentem à vontade, agem espontaneamente, mostram vitalidade e autoconfiança.

Os mesmos autores defendem que “Os níveis de bem-estar e implicação tornam-se pontos de referência para os profissionais que pretendem melhorar a qualidade do seu trabalho, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem” (*Idem*). Importa que aquando da realização de momentos de avaliação individuais ou coletivos, se tente investir, de certa forma, no desenvolvimento de cidadãos críticos e ativos no mundo, que mantenham uma envolvimento exploratória e uma motivação cada vez maior, de forma a contribuir na qualidade da sociedade.

À parte das fragilidades sentidas perante a avaliação, tentou-se valorizar momentos conjuntos de diálogos entre a educadora estagiária e as crianças, em que estas expressavam os seus gostos e emoções. Tendo em conta estes momentos percebeu-se que algumas crianças que outrora apresentavam dificuldades em comunicar, demonstraram progressos na dimensão da oralidade.

Sendo a avaliação, entre outras características, um suporte do planeamento, a reflexão sobre os momentos de avaliação, possibilita “(...) estabelecer o progresso das aprendizagens a desenvolver com cada criança” (*Idem*).

3.2. A investigação-ação como uma escolha

Este relatório foi elaborado segundo um olhar investigativo sobre a prática, tendo como objetivo primordial apurar se as relações entre adulto/criança contribuem para o desenvolvimento íntegro das crianças participantes nesta investigação, ou seja, as crianças inseridas no contexto de Creche da Sala Azul (BIII).

Encaro que este estudo assenta na Investigação Qualitativa, com base nas características deste tipo de investigação. A investigação-ação baseia-se numa “síntese entre teoria e prática” (Estrela, 2008, p.13), uma vez que a teoria é empregada no estágio *in loco*, do qual advém a explicação de situações vivenciadas com o propósito de melhorar as intervenções pedagógicas.

Seguindo as linhas de Bogdan e Biklen (1994), a investigação-ação só é aplicada quando ocorre o envolvimento do investigador de forma ativa no processo de tomada de decisões. Com a conspeção alargada de fazer acontecer uma mudança firme com as suas crenças. Isto significa, que a investigação-ação conduz os docentes à reflexão e intervenção no contexto real, em jeito de proporcionar às suas crianças aprendizagens que se revelem significativas (Sanches, 2005).

De tal modo, este trabalho investigativo principia com uma problemática, decorrente no quotidiano do docente, com a intenção de compreender tais problemas e adequar estratégias de solução. É aqui que entra a investigação-ação como prática reflexiva social, onde não há separação entre o problema a investigar e o processo de investigação (Elliott, 1994). O mesmo autor argumenta que é fulcral que os docentes alcancem essa capacidade de investigar, aplicando os conhecimentos na sua prática, isto porque o seu desenvolvimento enquanto profissionais está sujeito, de certa forma, à capacidade de decisão do caminho da sua ação, assentado na compreensão de um determinado problema.

3.2.2. Enquadramento do problema

Atualmente, na sociedade em que estamos inseridos são ainda notórias algumas lacunas no que concerne à real importância da educação de infância no desenvolvimento integral da criança. Diversas investigações (Oliveira-Formosinho & Lino, 2001; Fuertes, 2011) têm sido conseguidas no sentido de colmatar esta ideia pré-concebida. Ao longo do tempo, estes estudos de investigação têm contribuído para a promoção da qualidade prestada às crianças que frequentam a Creche e o Jardim-de-infância, desde muito cedo.

Valorizar a educação de infância nos primeiros anos de vida da criança, possibilita que se compreenda que é neste “ (...) momento em que a criança forma o seu carácter e se desenvolve mentalmente, que a acção do meio é importante e poderosa.” (Mauco, s/d, p.10). Contudo, para que tal se verifique, o autor defende ainda que no trabalho desenvolvido com as crianças, devem ser consideradas as influências do meio em que a criança está inserida, isto porque é neste meio que emergem novos estímulos, impulsionadores ao desenvolvimento de novas e enriquecedoras aprendizagens que contribuem para a construção do carácter, aptidões e gostos (*Idem*).

Neste sentido de valorizar a educação, torna-se relevante, desde cedo, considerar o papel que o educador apresenta nesta fase, isto por ser um dos pilares na educação da criança presente a todos os níveis. Quer seja no desenvolvimento de atividades, nos momentos de interação entre adulto/criança e entre pares.

De acordo com Figueira (1989, p. 27) é de extrema importância:

as interações entre parceiros na construção dos saberes é claramente posta em evidência por trabalhos de investigação realizados em creches, jardins-de-infância e escolas primárias, e permite afirmar que as crianças mostram o que sabem e empenham-se num processo activo de construção de conhecimento quando podem confrontar os seus pontos de vista com os dos seus companheiros (Figueira, 1989, p. 27).

Sendo que é essencial dar voz às crianças, atendendo-as como seres imputáveis na construção do seu desenvolvimento.

Assim, a questão orientadora desta investigação-ação **“Qual o contributo das interações Adulto/Criança nas aprendizagens desenvolvidas com as crianças da Sala Azul (BIII) da Creche?”** apoiou-se na necessidade pessoal e futura profissional

de entender os momentos observados no período de estágio, momentos esses que me proporcionaram outros tantos de reflexão.

A opção por este tema de investigação despontou após o período destinado à observação. O interesse primordial emanou da forma distinta como as crianças comunicavam e se comportavam, conforme o adulto com o qual estabeleciam interação, e consoante a interação que era feita. Foram diversos os momentos em que presenciei que determinadas crianças choravam no momento em que um elemento da equipa pedagógica entrava na sala e não respondia à sua chamada de atenção.

Este “estudo” contribuiu para a realização de uma análise introspectiva no decorrer do estágio, considerando o ato de refletir, um instrumento de enriquecimento a nível pessoal, pela sua índole importante possibilitou-me efetuar aprendizagens com as situações vivenciadas, e em concordância com Correia (2007), possibilita-me o conhecimento, uma vez que me leva a refletir sobre as minhas práticas.

Esta introspeção permitiu-me compreender que as interações estabelecidas com as crianças são dirigidas pelos valores e crenças que compõe a dimensão pessoal e profissional de cada educador, entre outros fatores.

3.2.3. Revisão preliminar para este estudo

Vários são os autores que realizaram estudos ao nível da significação de vinculação nos bebés e crianças. No geral, embora utilizem diferentes terminologias, desde impregnação, ligação, apego ou vinculação, entre outros, todos acabam por referir, de forma implícita ou explícita que:

a capacidade de decifrar as atitudes das outras pessoas pode ser inata; ajuda os seres humanos a estabelecer vinculações com os outros, a viver em sociedade e a protegerem-se a si próprios. Mesmo os bebés muito pequenos são capazes de perceberem as emoções expressas pelos outros e podem ajustar o seu próprio comportamento adequadamente. (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.253).

Isto significa que, a vinculação é importante para que a criança sinta que existem condições favoráveis para que possa interagir e explorar o meio que a rodeia de forma segura, o que leva a que fomente o seu desenvolvimento.

Papalia et al. (2001) referem que a vinculação, na vida do bebé, tem um valor adaptativo. Riley, San Juan, Klinkwe e Ramminger (2008, p. 6) descrevem que

“Young children form strong attachments not only with their parents, but also with the other people who care for them consistently, including their early childhood teachers. These attachments can have a huge impact on children’s futures.” Todavia, sem descurar este aspeto, considera-se que são as primeiras vinculações, no seio familiar, que vão auxiliar a criança a sentir-se segura perante o meio que a rodeia. Segura para explorar, para consentir estímulos que lhe surjam e para estabelecer vínculos que vão para além da família. Estes vínculos, acabam por se basear na perspectiva de Erikson, uma vez que se considera que o modelo dinâmico pelo qual o bebé rege os seus vínculos se elabora a partir da confiança que desenvolve (Papalia et al., 2001), pelo que é necessário trabalhar estes aspetos com as crianças desde cedo.

Ao estabelecer vínculos com outros adultos ou pares, considera-se que “é nestas vertentes que desde muito cedo se desenvolvem modelos de relação que vão ser a base futura para a criança funcionar consigo própria e com os outros que a rodeiam” (Strecht, 1996, p. 32), pelo que acaba por ser algo que influencia o bem-estar emocional das crianças.

Nesta fase de desenvolvimento, são seres que necessitam de cuidados que vão além da sua satisfação fisiológica. São necessários também cuidados que promovam estímulos, que proporcionem o seu desenvolvimento, como é o caso da frequência de uma criança na Creche.

Papalaia, Olds e Feldman (2001, p. 251) mencionam, com base no estudo experimental de Ainsworth, que crianças que desenvolveram vinculações seguras são, futuramente, crianças mais:

(...) sociáveis com os pares e com os adultos não familiares do que as crianças inseguras, o que pressupõe que “quanto mais segura for a vinculação da criança ao adulto que dela cuida, mais fácil parece ser para a criança, por fim, se tornar independente desse adulto e desenvolver boas relações com os outros. (Papalaia, Olds & Feldman, 2001, p. 251).

As boas relações desenvolvidas pelo bebé, com múltiplas pessoas, são para Montagner (1993, p. 116) “ (...) contributos formidáveis para o desenvolvimento do ser relacional, social e cognitivo que é o bebé humano, e beneficiam ainda o acolhimento a nível médico e a nível social”.

A forma como a criança desenvolve os vínculos e a forma como explora o meio que a rodeia, têm correlação, sob a forma de contra-balanço (Riley, et al, 2008). Isto significa que se a criança vê o adulto que cuida de si como um exemplo positivo, terá assim desenvolvido vinculações seguras. Por este motivo, as crianças sentem-se

seguras, por verem como modelo positivo o adulto, cabendo então a este, utilizar esta perspectiva positivamente na interação com a criança, incentivando-a a explorar o meio, promovendo estímulos que impulsionem essa mesma vontade de explorar o meio.

Quando se fala de estímulos, podemos referir que quando a criança é exposta a uma diversidade enriquecedora de incentivos, pretende-se criar um meio favorável ao desenvolvimento integral da mesma, uma vez que “ (...) o ingrediente crucial para o desenvolvimento intelectual é a variedade de estímulos. Quanto mais a criança ouve, vê e toca, mais a criança quer ouvir, ver e tocar e mais crescimento intelectual irá ocorrer.” (Sprinthall & Sprinthall, 2000, p. 78). Assim sendo, todo o tipo de estímulos vão ser favoráveis ao desenvolvimento da criança, sejam estes proporcionados no meio familiar ou na sala de Creche.

3.2.4. Processos de intervenção educativa

Quadro 1. Estratégias de intervenção na relação entre adulto/criança.

Situações identificadas	Estratégias a utilizar	Observação
Algumas crianças choram quando um adulto chega à sala e não responde à sua chamada de atenção. Ou quando um adulto se ausenta da sala: B., F. e M.	- Aproximar-me da criança, utilizar um tom de voz suave e cativante, dar-lhe colo, conversar com ela, oferecendo-lhe a atenção que necessita naquele momento. Para que sintam que todos os adultos da sala estão disponíveis a prestar-lhe a atenção e o carinho que precisa.	- O F. já fez grandes melhorias neste aspeto, todavia a B. e a M. continuam a chorar muito quando tal situação acontece.
Crianças que não aceitam que a refeição seja dada por qualquer adulto da equipa pedagógica: B., M., M1 e E.	- Conversar com a criança utilizando um tom de voz mais suave e cativante, contar-lhe uma história, cantar-lhe uma canção enquanto come.	- As crianças B., e M. continuam a rejeitar que a refeição seja dada por qualquer adulto da sala. - As crianças E., e M1. conseguiram ultrapassar esta situação. No final do estágio foi notório que estas crianças aceitavam que a refeição fosse dada por qualquer adulto da sala.
À chegada não aceita ser recebida por qualquer um dos elementos da equipa da sala: Crianças: M., D., S., J.,R. e B.	- Aproximar-se da criança, utilizando um tom de voz calmo e cativante, convidá-la a brincar, ou a fazer outra atividade do seu agrado	- Todas as crianças superaram esta situação. A meio do estágio todas as crianças aceitavam ser recebidas por qualquer adulto que no momento da sua chegada estivesse na sala.

3.2.5. Técnicas de recolha de informação

Os instrumentos de medida ou técnicas de recolha de informação são “os meios técnicos que se utilizam para registar as observações ou facilitar o tratamento experimental” (Sousa, 2009, p. 181).

A escolha dos instrumentos a utilizar para recolher os dados relativos à pesquisa depende da questão que se pretende estudar. Deste modo, foi utilizada a observação participante, valendo-se dos diários de bordo para os registos, a análise documental e análise de conteúdo, os registos fotográficos e as conversas informais com os pais e a equipa pedagógica da sala.

Estas técnicas distintas permitiram-me a recolha de informação relativa a cada criança mediante diferentes panoramas, acompanhando o progresso das suas aprendizagens, adaptação e permitindo a reflexão e a intervenção pedagógica adaptadas, tornando-se assim a base de todo o planeamento (ME, 1997).

Uma vez que é crucial conhecer com precisão o contexto onde se tenciona intervir, recorreu-se à análise documental. Para Sousa (2009) citando Chaumier a análise documental é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência” (p. 262). Para tal, definiu-se que seria fulcral realizar uma análise a documentos como os Projeto Educativo de Escola (PEE) e o Projeto Curricular de Grupo (PCG), o regulamento interno, as fichas individuais das crianças, bem como as planificações e avaliações realizadas pelas educadoras, entre outros. Estes documentos têm um caráter valorativo, uma vez que se expõem “uma ampla gama de registos escritos e simbólicos, assim como a qualquer material e dados disponíveis” (Ealandson 1993, citado por Moreira, 2007, p. 153) vistos como uma “ (...) fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (Lüdke & André, 1986, p. 39).

A observação participante foi o cerne da minha intervenção junto do grupo da Sala Azul (BIII) tornou-se um instrumento indispensável na aquisição dos registos diários das crianças.

A observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto, logo foi decidido realizar uma observação onde o investigador se encontra inserido no ambiente pretendendo-se, fundamentalmente,

registar os comportamentos, atitudes e interações das crianças. Como assume Estrela (2008), é de extrema importância “a observação dos comportamentos” pois será a observação que “permite caracterizar a situação educativa à qual o docente terá de fazer face em cada momento” (p. 128). Este autor acredita ser a partir da identificação das variáveis em jogo, da observação e análise das intenções desenvolvidas no contexto que o profissional de educação fundamenta e delinea as estratégias que conduzem os objetivos visados.

Para a efetuar os registos das observações, optou-se por escolher os diários de bordo. Os diários são algumas coletâneas de registos descritivos e interpretativos, tratando-se essencialmente de retrospectivas escritas onde se relata a experiência vivencial e se assinalam acontecimentos e comportamentos observados. Segundo Máximo-Esteves (2008), os diários de bordo são “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retrato), suas ações e interações (trocas, conversas), (...) e material reflexivo, isto é, notas interpretativas e interrogações, sentimentos, ideias e impressões que emergem do decorrer da observação” (p.88). Estes registos pretendem reproduzir com maior exatidão o que sucede.

Para Sousa (2009) a análise de conteúdo compreende “uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto, sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação direta, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos” (p. 264).

Na perspetiva de Berelson citado por Vicente (2004) esta é “uma técnica de investigação para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações que tem por fim interpretá-las.” (p.26).

Deste modo, pretendeu-se recorrer a este instrumento de maneira a sistematizar e analisar os dados obtidos através dos diários de bordo, decorrentes da observação participante.

Relativamente aos registos fotográficos, estes acrescentaram grande valor aos dados recolhidos e às reflexões efetuadas pois, ilustrando as atividades e as crianças em ação, revelaram-se um bom instrumento para recordar e analisar pormenores (Bogdan, & Biklen, 1994).

Para a elaboração deste relatório, em momento algum foram descuradas as considerações éticas, pelo que foi solicitado e obtido o consentimento dos encarregados de educação das crianças através do preenchimento de uma autorização individual para a sua participação na investigação-ação. Deste modo, para que não surgisse qualquer

tipo de interveniente, foi salvaguardado o direito à privacidade das crianças na medida em que os seus nomes não são revelados (Tuckman, 2000).

Uma vez que todo e qualquer trabalho no âmbito da investigação está sujeito a limitações, o processo investigativo realizado pode ser sujeito a outro tipo de interpretações completamente distintas. Sousa (2009) citando Winter refere que “a investigação-ação possui uma metodologia que se preocupa mais na recolha de dados do que propriamente na sua interpretação e quase nada na sua generalização” (p. 102).

Desde início foi procurado assegurar a validade da investigação. Dado que “a validade (...) se baseia no grau de consenso entre aqueles para quem a investigação supostamente possui interesse e relevância”, pude contar com o auxílio da “comunidade científica, detentora de competências metodológicas e teóricas no assunto da investigação” que tem poder para validar ou não determinada investigação (Erben citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 116;117).

Ao longo de todo o processo existiu sempre a preocupação em certificar que os dados recolhidos seguiram o plano de investigação traçado inicialmente, uma vez que não é só o produto que confere validade a um estudo.

Os instrumentos e processos levados a cabo, tanto na recolha como na análise da informação, também têm de cumprir um certo rigor, isso é fundamental para manter a autenticidade do estudo e assegurar que as conclusões são o mais próximo possível da verdade (Máximo-Esteves, 2008, p. 117).

É importante, ainda, mencionar que os processos de recolha de dados estão impregnados de opiniões pessoais, julgamentos subjetivos e conceitos indefinidos, que dificultam o trabalho final da sua análise e interpretação. No entanto, aquando da investigação em questão, pretende-se utilizar o máximo de objetividade na integridade do investigador e na honestidade do relato dos eventos, descrevendo detalhadamente ou por citação direta, evitando quaisquer modificações naquilo que é dito ou observado.

Neste caso particular optei por não generalizar nem o problema, nem a solução, uma vez que o problema não foi trabalhado no geral, mas apenas casos específicos. Ou seja, como não se cumpre o princípio nomotético da validação, podemos concluir que esta investigação não pode ser validada externamente, dado que o problema é colocado numa escala mais simples. Foi escolhida esta via de tratamento do problema, uma vez que não se pretendeu colocar o problema numa escala mais geral erradamente, o que acaba por acontecer em muitas situações. Logo, verifica-se apenas a existência de validade interna nesta investigação, onde “o uso de uma variedade de técnicas,

estratégias e instrumentos permite a descoberta e a exploração que garantem a validade interna da investigação” (Rodrigues, 2008, p.276). Ou seja, a validação dos instrumentos utilizados.

3.2.6. Método de análise da informação

Após realizada a descrição do cerne de todo o Projeto de Investigação - Ação, é ainda importante referir como será tratada toda a informação, utilizando-a em meu proveito pessoal, para que alcance os objetivos a que me propus, e essencialmente, para que este projeto faça sentido, segundo o que é pretendido.

Segundo Moreira (2007, p. 263), nos momentos de análise qualitativa, existe a fase da, “ comparação de incidentes” (...) integração de «categorias» e suas propriedades (...) delimitação da teoria” [e, por fim] escrita da teoria”. Contudo, no caso deste Projeto de Investigação – Ação, não se pretende o desenvolvimento de teoria, sendo que este assenta numa análise de conteúdo, maioritariamente, baseada nas informações recolhidas nos diários de bordo e análise documental. Este é um dos objetivos da análise de conteúdo: “a finalidade da análise de conteúdo será pois efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Bardin, 1988, p. 104). A análise de conteúdo é entendida como “ (...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (*Idem*, p. 38).

Com base nas características da investigação qualitativa, pretende-se analisar as informações sobre outra perspectiva, sendo o contributo final, uma reflexão, inferida, e adequadamente fundamentada, sobre os aspetos que serão abordados. Na análise realizada pretende-se compreender e refletir sobre o que foi observado, registado e sobre as leituras realizadas.

3.2.7. Resposta à questão de pesquisa/investigação

É deveras importante considerar que enquanto adulto somos o pilar e a referência da criança, desta forma, procurou-se desenvolver uma ação educativa sobre um olhar atento às individualidades de cada criança da Sala Azul (BIII). Procurando comunicar, agir, compreender e sobretudo respeitar os seus tempos e necessidades particulares, agindo conforme se pretende que as crianças o façam connosco, uma vez que esta forma de estar acaba por influenciar a própria formação social e moral da criança.

Em resposta à questão da investigação-ação referente ao contributo da interação adulto/criança no desenvolvimento íntegro do grupo, pude verificar que as crianças necessitam de ações que sejam promotoras do seu desenvolvimento. Sobretudo no que toca à interação e estimulação por parte do adulto, que tem o papel de possibilitar momentos facilitadores de aprendizagens e interações sociais e afetivas.

Estes aspetos foram sendo trabalhos diariamente, à medida que o processo de adaptação das crianças à Creche se foi construindo. Nos momentos de satisfação das necessidades físicas, fisiológicas e emocionais, privilegiou-se a comunicação constante e uma socialização permanente de modo a proporcionar um desenvolvimento equilibrado e adaptado a cada criança. No período das atividades pedagógicas, pretendeu-se propiciar atividades diversificadas que favorecessem o contato físico entre o adulto e a criança, para que esta desenvolvesse relações de confiança, se sentisse confortável e capaz de desenvolver as suas competências.

A criança necessita que lhe seja proporcionado um ambiente de segurança e bem-estar, necessita de ser apoiada e de sentir que o adulto é alguém que lhe dá apoio e carinho nas interações com o mundo que a rodeia. Permitindo-lhe o prazer de experimentar para que assim se desenvolva de forma integral e harmoniosa. É então necessário que a equipa pedagógica da sala reúna esforços para centrar a prática na observação cuidada da criança, isto para que seja possível identificar as suas necessidades, interesses, capacidades e respetiva evolução.

**PARTE II. ESTÁGIO EM CONTEXTO DE
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

CAPÍTULO IV. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA CRECHE

O capítulo que se apresenta expõe os procedimentos e respectivas reflexões respeitantes ao estágio pedagógico realizado no Infantário Rainha Santa Isabel (IRSI). A minha intervenção contou com um total de 100 horas e foi realizada individualmente, sendo orientada pelas educadoras cooperantes e a orientadora de estágio.

De modo a obter as informações necessárias à intencionalidade pedagógica, foi fundamental a consulta documental, a observação e as conversas informais com os pais e a equipa pedagógica. Assim, em primeiro lugar está patente a contextualização do ambiente educativo, mostrando a caracterização do meio envolvente, da instituição e da sala onde se desenrolou a minha prática, a Sala Azul – Berçário III.

Posteriormente, é dado a conhecer todo o processo de desenvolvimento da minha prática, onde a observação se revelou um instrumento essencial em todo o trabalho realizado com as crianças. Ainda neste ponto, são reveladas as características individuais de cada criança, os seus interesses e necessidades e ainda a avaliação geral do grupo. São de igual modo dadas a conhecer as rotinas que compõem o dia das crianças. E por fim, é apresentado o PCG adotado no presente ano letivo pela Sala Azul (BIII).

4. Contextualização do Ambiente Educativo

4.1. O meio envolvente

Figura 3. Mapa das freguesias do concelho de Machico.



Fonte: <http://www.sanpedroassociation.com/smadeira.htm>

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.

Segundo os censos de 2011, do Instituto Nacional de Estatística (INE), o concelho de Machico possui cerca de 25 828 habitantes e como nos mostra a figura 3, é composto por cinco freguesias: Machico, Água de Pena, Caniçal, Santo António da Serra e Porto da Cruz.

A freguesia de Machico é identificada como o primeiro local onde desembarcaram João Gonçalves Zarco e Tristão Vaz Teixeira, sendo posteriormente a primeira sede de capitania da ilha, como destaca a página oficial do município. Além de sede de capitania da ilha, Machico é reconhecido por um passado glorioso, economicamente próspero pela produção de cana-de-açúcar, místico, romântico e religioso como a lenda de Machim e o Senhor dos milagres

Tendo por base os dados concedidos pelo INE, Machico tem uma área estimada em 68,3 km², com uma população heterogénea com idades compreendidas entre os zero e mais de sessenta e cinco anos, sendo maioritariamente feminina, numa zona turística com diferentes infraestruturas culturais, religiosas e de lazer.

É uma área com uma riqueza patrimonial arquitetónica e económica representativa dos diferenciados períodos históricos vivenciados na mesma, ligados à defesa do município, à devoção de santos e outras personalidades como o Forte de Nossa Senhora

do Amparo, o Forte de São João Baptista, a Igreja Matriz de Machico, a Capela do Senhor dos Milagres, Capela de São Roque e a Capela da Graça.

Além do património arquitetónico, a freguesia de Machico é o núcleo central e polivalente do concelho, facultando aos seus habitantes e visitantes espaços de lazer e acesso à cultura e história municipal, bem como um conjunto de infraestruturas, serviços e recursos diversificados ligados ao ensino, à saúde e a atividades recreativas e desportivas, culturais e sociais e ainda religiosas. Como, entre outros são exemplos destas infraestruturas a Câmara Municipal e a Junta de Freguesia de Machico, a Biblioteca Municipal, o Fórum Machico, a Igreja Matriz, o Porto de Recreio de Machico, a Estação de Autocarros da Sociedade de Automóveis da Madeira (SAM), o Centro de Saúde de Machico, a Santa Casa da Misericórdia de Machico e a EB1/PE Eng. Luís Santos Costa.

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.

No que concerne, ao desenvolvimento económico do concelho de Machico os residentes estão distribuídos por um leque diversificado de atividades profissionais ligados à pesca, agricultura, hotelaria, construção naval, civil e indústria carpinteira e serralheira, panificação, comércio e serviços, em geral.

4.2. A Instituição

O Infantário Rainha Santa Isabel (ver figura 4) está localizado no concelho e freguesia de Machico, mais concretamente nas instalações da Santa Casa da Misericórdia de Machico (SCMM).

Figura 4. Infantário Rainha Santa Isabel.



Este estabelecimento de educação foi inaugurado no ano letivo 2001/2002, face à necessidade de uma nova instituição para crianças entre os três e os cinco anos, devido ao aumento progressivo do número de crianças a frequentar este nível educacional, a educação pré-escolar. Inicialmente, segundo o PEE (2013), o Infantário Rainha Santa Isabel foi criado para funcionar como jardim-de-infância e escola de 1.º ciclo do ensino básico, contudo ao estar sobre tutela entre 2001 e 2003 da Secretaria Regional de Educação, passou a funcionar como infantário, dado o número de crianças em idade de Creche.

Presentemente, a tutela do Infantário Rainha Santa Isabel é de carácter particular, funcionando com as valências de Creche e Jardim-de-infância, com crianças com idades compreendidas entre os três meses e os cinco anos de idade, com uma lotação definida para noventa e duas crianças, funcionando nos dias úteis das 07h45 às 19h00, havendo um horário limite de entrada das crianças, devido a questões de logística.

Com atividades de enriquecimento curricular, particularmente, Expressão Físico-Motora, Expressão Musical e Dramática, Inglês e Natação, a instituição conta com 88 crianças, repartidas por sete salas: berçário I (4), berçário II (10), berçário III (11), transição (11), transição I (11), III anos (23) e IV/V anos (18).

Segundo as fontes administrativas da instituição, a equipa pedagógica é composta trinta e um profissionais sendo uma educadora de infância vinculada, nove educadoras de infância no quadro, um educador especializado em necessidades educativas especiais, cinco auxiliares de serviços gerais no quadro, uma assistente administrativa, um professor de educação física e desporto, um professor de música e doze auxiliares de educação no quadro (ver quadro 2).

O Infantário Rainha Santa Isabel, na sua estrutura compõe-se por um edifício com dois pisos, um destinado aos berçários e o outro às salas de transição e jardim-de-infância.

O primeiro piso, o da Creche, é constituído por três berçários, cada um deles dividido em duas salas, para as atividades lúdicas e para o repouso e higiene das crianças, uma copa, uma casa de banho para adultos, uma casa de banho para crianças, um armazém de material de apoio para as salas, um armazém com equipamento de limpeza e um espaço junto às escadas onde as crianças podem brincar (onde consta material lúdico).

No segundo piso, o das salas de transição e das de jardim-de-infância, podem ser encontradas quatro salas destinadas a estes grupos, uma sala de apoio com materiais

diversificados, duas casas de banho para as crianças, uma casa de banho para adultos, um refeitório com copa e máquina de lavar, uma despensa, um armazém de material de higiene e limpeza e um espaço coberto para recreio e execução de atividades motoras.

No exterior do edifício as crianças dispõem de um espaço com relva e material sintético, escorrega e obstáculos para brincadeiras livres das crianças, sendo uma alternativa ao recreio coberto para os dias de sol. Embora seja um edifício de construção recente, não possui rampas nem elevadores.

Para o presente ano letivo 2013/2014 inicia-se o novo Projeto Educativo de Escola (PEE), com o título «Vamos colorir o mundo», levando a cabo a temática dos valores. O PEE surge com este título por sugestão dos encarregados de educação, sendo justificado no mesmo que mais do que ajustar um novo projeto educativo a quatro anos é preciso pensar nele como um legado, porque as crianças que estão atualmente no infantário são os cidadãos do futuro. Assim, o PEE retrata a identidade da escola, pretendendo salientar a necessidade de desenvolver com as crianças princípios e valores fundamentais à sociedade, reforçando a responsabilidade dos intervenientes da vida escolar. Deste modo, o projeto tem como objetivo servir de guia orientador para a prática docente, revelando-se um aspeto essencial na construção da minha intervenção pedagógica na Sala Azul – BIII.

Quadro 2. Descrição do pessoal docente e não docente da instituição.

Recursos Humanos	
Pessoal Docente	Pessoal não-docente
1 Educadora de infância vinculada	12 Auxiliares de educação (quadro)
9 Educadores de infância (quadro)	5 Auxiliares de serviços gerais (quadro)
1 Educadora especializada em N.E.E	1 Assistente Administrativa
1 Professor de Expressão Físico Motora	
1 Professor de Música	

4.3. A Sala Azul (BIII)

Para possibilitar uma visão mais alargada do quotidiano do grupo de crianças da Sala Azul (Berçário III), seguidamente, serão apresentadas as características do mesmo. Salientando os seus interesses e necessidades, bem como a organização da equipa pedagógica, dos recursos físicos e materiais, evidenciando as atividades livres e orientadas, a rotina do grupo, nomeadamente os tempos destinados ao acolhimento, ao momento do descanso, à higiene e alimentação. Sendo também não menos importante apresentar uma avaliação geral do grupo de crianças e mencionar o PCG implementado.

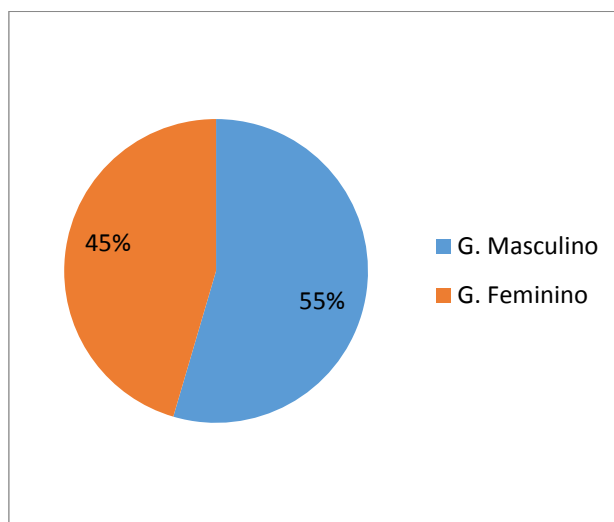
Todas estas informações contaram com a triangulação de dados obtidos no desenrolar da observação participante e de conversas informais com as educadoras cooperantes, sem descurar a consulta do PCG e das fichas individuais das crianças.

4.4. O grupo de crianças

Segundo Simões (2004), através da observação de cada criança em particular, o educador fica consciente do que esta é capaz de elaborar e em que etapa do desenvolvimento se encontra. Esta medida revela-se extremamente importante, uma vez que o educador deve planificar as suas atividades tendo em conta as necessidades e interesses das crianças, de modo a que estas possam usufruir em pleno de experiências significativas.

Como nos mostra o gráfico seguinte (figura 5), o grupo da Sala Azul (BIII) é constituído por onze crianças, seis meninos e cinco meninas, com idades compreendidas entre os doze meses e os vinte meses.

Figura 5. Género das crianças da Sala Azul (BIII).



No ano transato, oito crianças transitaram do Berçário I, e quatro crianças iniciaram pela primeira vez o seu contato com uma instituição de educação. As adaptações correram de forma gradual. Três das crianças adaptou-se muito bem ao novo espaço, adultos e ao grupo, enquanto que com a outra criança o processo de adaptação, foi mais demorado, pelo facto de ter sofrido algumas interrupções, isto é, a criança faltou alguns dias por motivos de saúde, no entanto, a situação foi ultrapassada e todas as crianças estão bem inseridas no grupo. Não existem registos de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

As crianças encontram-se em diferentes fases de desenvolvimento físico e cognitivo. Estamos assim perante um grupo heterogéneo, uma vez que algumas crianças encontram-se em fases distintas do desenvolvimento, quer ao nível da linguagem como a nível motor, gráfico e intelectual (ver Apêndice 11).

4.5. Interesses e necessidades do grupo

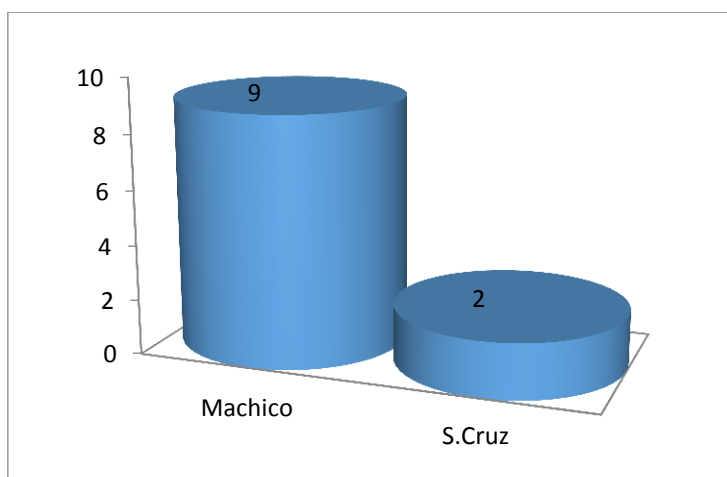
Conhecer os interesses e necessidades de cada elemento do grupo, constitui a “base ou condição necessária para qualquer progresso nos diferentes âmbitos do desenvolvimento infantil” (Zabalza, 1996, citado por Oliveira-Formosinho, 2000, p.156). Desta forma, o educador está a promover uma educação de qualidade e um desenvolvimento rico em aprendizagens significativas (ver quadro 3).

Quadro 3. Interesses e necessidades das crianças da Sala Azul (BIII).

Crianças	Idade	Género	Interesses	Necessidades
B.	16 meses	Feminino	- Objetos sonoros; canções; histórias; bolas e jogos de encaixe.	- Atividades motoras; - Desenvolver a autonomia (alimentação); - Estabelecer Rotinas.
D.	15 meses	Masculino	- Objetos sonoros; canções; histórias; bolas e jogos de encaixe.	- Explorar o espaço circundante; - Atividades motoras; - Desenvolver a autonomia.
F.	14 meses	Masculino	- Objetos sonoros; canções; histórias; bolas e jogos de encaixe.	- Explorar o espaço circundante; - Atividades motoras; - Desenvolver a autonomia; - Estabelecer Rotinas.
E.	18 meses	Feminino	- Gosta muito de bolas, carros, histórias, jogos de encaixe.	- Atividades motoras; - Desenvolver a autonomia; - Estabelecer Rotinas.
J.	18 meses	Masculino	- Peluches, bolas, carros, histórias.	- Explorar o espaço circundante; - Atividades motoras; - Desenvolver a autonomia; - Estabelecer Rotinas; - Desenvolver a linguagem.
M.	19 meses	Feminino	- Objetos sonoros; canções; histórias; jogos de encaixe.	- Atividades motoras; - Desenvolver a autonomia; - Estabelecer Rotinas.
M1.	18 meses	Feminino	- Objetos sonoros; canções; jogos de encaixe.	- Atividades motoras; - Desenvolver a autonomia; - Estabelecer Rotinas; - Desenvolver a atenção
M2.	20 meses	Masculino	- Bolas, desenho.	- Desenvolver concentração; - Atividades motoras; - Desenvolver a autonomia; - Estabelecer Rotinas.
R1.	20 meses	Masculino	- Objetos sonoros; canções.	- Atividades motoras; - Desenvolver a autonomia; - Estabelecer Rotinas.
R2.	12 meses	Masculino	- Canções, histórias.	- Desenvolver a linguagem; - Atividades motoras; - Desenvolver a autonomia; - Estabelecer Rotinas; - Explorar o espaço circundante; - Explorar os objetos.
S.	13 meses	Feminino	- Canções; jogos de encaixe.	- Desenvolver a linguagem; - Desenvolver a autonomia; - Explorar o espaço circundante; - Explorar os objetos.

No que respeita à área de residência das crianças, podemos verificar na figura 6, que a maioria pertence à freguesia de Machico onde a escola está situada. Apenas duas crianças residem no concelho vizinho, Santa Cruz.

Figura 6. Área de residência das crianças da Sala Azul (BIII).



De forma a tomar conhecimento sobre a condição social do grupo de crianças, os gráficos que a seguir se apresentam, espelham as habilitações académicas dos pais e as suas condições de trabalho. O nível de escolaridade dos mesmos varia entre o 2º Ciclo do Ensino Básico e o Mestrado. Verificamos assim, na figura 7, que o Ensino Secundário e o 3º ciclo do Ensino Básico são os graus académicos com maior predominância.

No que toca à situação profissional dos pais, a figura 8 mostra-nos que a percentagem de empregados, prevalece, pois apenas cinco pais estão em situação de desemprego.

Figura 7. Habilitações académicas dos pais.

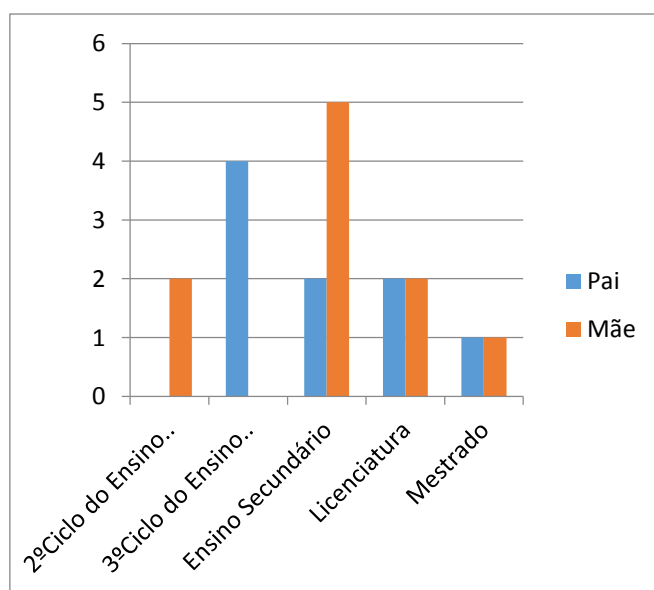
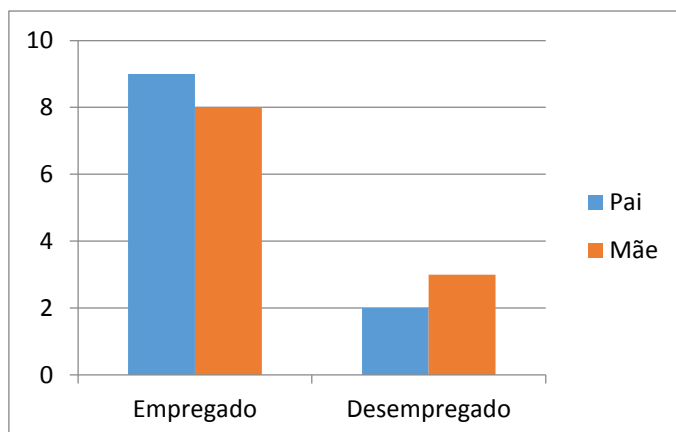


Figura 8. Condições de trabalho dos pais.

4.6. A equipa pedagógica

A equipa pedagógica da Sala Azul (BIII) é formada por duas educadoras com horário rotativo e por uma assistente operacional. Ao longo do estágio foi aparente a preocupação entre as educadoras em trocar informações relevantes sobre as crianças na mudança dos turnos. E de se reunirem para planificar o trabalho a desenvolver com o intuito de promover as aprendizagens essenciais ao grupo de crianças.

O PCG da Sala Azul (BIII), intitulado “Imitar para Crescer”, nasce da necessidade da articulação com o PEE e pretende adequar o processo de aprendizagens às características das crianças, especialmente no que concerne ao desenvolvimento dos domínios cognitivo, da linguagem, sócio-afetivo e motor. Nomeadamente através da sua rotina diária, da organização do espaço e materiais da sala e ainda da interação com a comunidade educativa.

Este projeto contempla um enquadramento legal, caracteriza o grupo tendo em conta os seus interesses e necessidades, expõe as informações acerca do contexto em que as crianças estão inseridas, bem como a caracterização do ambiente educativo junto do levantamento de recursos. Não deixa de estar patente a fundamentação das opções pedagógicas, o plano anual de atividades para o presente ano letivo (ver Apêndice 14), os procedimentos de avaliação, bem como a relação com a família. É importante referir que as educadoras da sala não seguem nenhum modelo pedagógico em específico, mas regem a sua prática por alguns aspetos do *High/Scope*.

4.7. Organização do ambiente físico e recursos materiais

“Os espaços da educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (ME, 1997, p. 37). O espaço pedagógico é simultaneamente o lugar físico onde se processa a transmissão intencional do saber e a estrutura de origem cultural que suporta e organiza a relação pedagógica.

Como nos espelha a figura 9, a Sala Azul (Berçário III) tem a particularidade de ser constituída por dois espaços distintos, divididos através de uma porta e de uma meia parede com vidros. O ambiente está propositadamente arrumado para aguçar a curiosidade das crianças. A arrumação da sala pode sofrer mudanças segundo a planificação das educadoras, os interesses da criança e novos materiais que possam adquirir.

Uma sala de atividades precisa de espaço, espaço para a atividade das crianças e espaço para preencher com os mais diversos materiais. A sala tem que se apresentar acessível a todas as crianças a que se destina, onde elas possam se movimentar, construir, escolher, criar e experimentar, descobrir, trabalhar tanto sozinha, em pequenos grupos, como em grande grupo, enfim onde possa aprender com as suas próprias ações.

A zona do dormitório é um espaço calmo, no qual as crianças podem descansar sossegadamente, sem serem incomodadas por ruídos, onde estão instalados onze colchões, todos devidamente identificados com o nome de cada criança. Este espaço é também utilizado para a muda das fraldas e respetiva higiene das crianças, uma vez que está apetrechado por uma bancada das mudas, com um armário e duas gavetas, onde é guardado o material de higiene e de primeiros socorros. Na parte inferior do armário estão arrumadas as fraldas e as toalhas. Tem igualmente uma banheira encastrada nessa mesma bancada, com água fria e quente.

Na parede está colocado um placard de madeira com um suporte feito em tecido para guardar as roupas e outro para guardar os cremes e toalhas das crianças.

No outro espaço, a sala parque, decorrem as restantes atividades diárias, tais como: refeições, atividades lúdicas, assim como o acolhimento. É composta por uma mesa e duas cadeiras de adulto para apoio às refeições. Podemos também encontrar um colchão com algumas almofadas para as atividades orientadas pelas educadoras. Este

colchão serve também de apoio no gatinhar e no iniciar da aquisição da marcha, visto que nesta fase, as crianças que ainda não têm suporte suficiente para se manterem erguidas, por vezes têm tendência a cair, servindo o colchão de proteção. Deparamo-nos ainda com uma mesa redonda e onze cadeiras, que se destinam à realização dos trabalhos e à toma das refeições e um placard de madeira, utilizado para o quadro dos aniversários das crianças.

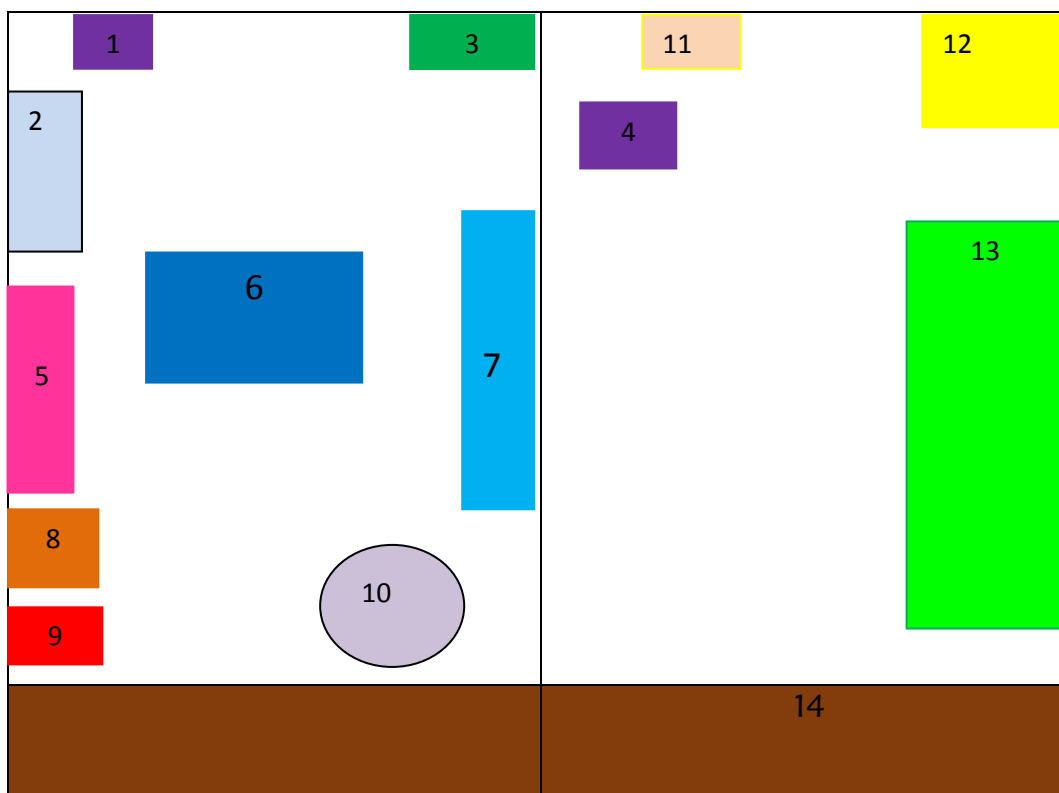
A parte da frente da sala é toda envidraçada e iluminada pela luz natural, onde também dispõe de cortinados de forma a criar um ambiente calmo e escuro durante o sono. Em relação ao pavimento, o mesmo é lavável de forma a manter a higiene indispensável numa sala de Creche. Numa das paredes da sala estão expostos os quadros da alimentação, do sono, dos medicamentos e das dejeções. A parede adjacente à porta de entrada destina-se à colocação dos trabalhos realizados pelas crianças.

No espaço exterior à sala as paredes são também usadas para expor trabalhos referentes às diferentes temáticas. Aqui podemos encontrar um conjunto de armários que está dividido em dezasseis compartimentos, devidamente identificados com o nome das crianças, onde são guardados os objetos pessoais de cada criança (mochila, mudas de roupa, babetes, etc.).

É de salientar toda a riqueza da sala no que toca a espaços amplos que facilitam os movimentos dos bebés e o desenvolvimento das suas capacidades, assim como a diversidade de materiais e luminosidade. O espaço da Sala Azul (BIII) encontra-se bastante simplificado para que as crianças o possam explorar na sua totalidade, de forma livre, e ainda com toda a segurança necessária ao seu desenvolvimento.

A organização da sala não deve ser imutável. Ao longo do processo educativo é necessário organizar e reorganizar este espaço de forma a responder às necessidades do grupo.

Figura 9. Planta da Sala Azul (BIII)

**Legenda:**

1. Porta de entrada
2. Tabela da alimentação, sono e medicamentos
3. Armário
4. Porta de passagem para a sala de descanso
5. Placard dos trabalhos
6. Tapete
7. Janelas envidraçadas
8. Armário
9. Mesa de adulto com duas cadeiras
10. Mesa para as crianças com as cadeiras
11. Armário
12. Berço com os colchões das crianças
13. Bancada de mudas
14. Janelas exteriores

4.8. Atividades livres e orientadas

As atividades livres são períodos de tempo em que as crianças podem investigar e explorar materiais e ações e interagir com os seus pares e adultos da sala. Sendo assim:

este tipo de atividades permite que estas construam conhecimentos sobre representação, movimento, comunicação, objetos, primeiras noções de quantidade e de número, espaço e tempo. (...) As crianças têm oportunidade de observarem outras a explorarem e a brincarem, imitarem as suas ações e estabelecerem ações com os outros. Podem também comunicar as suas frustrações e os seus triunfos”. (Figueiredo, 2005, p.48)

Em todo o tempo, esforcei-me para não descurar que o tempo destinado à brincadeira livre, é essencial. As brincadeiras livres normalmente tinham lugar durante o período destinado ao acolhimento, no momento posterior ao lanche da manhã e à saída das crianças da instituição. Durante a realização de algumas atividades orientadas em pequeno grupo, as restantes brincavam livremente pela sala.

“A actividade lúdica da criança brota espontaneamente, sai dela naturalmente, emerge de modo independente, sem a necessidade de qualquer intervenção do adulto” (Sousa, 2003, p. 149). Ao brincar espontaneamente, a criança desenvolve a sua inteligência, criatividade e motricidade. “A escola é um planalto de onde se descobre que brincar é aprender a dois ou a muitos mais e que quem não brinca decora e repete, mas não corrige: reprova” (Sá, 2006, p. 125).

O educador é responsável pela organização do espaço circundante, pois deve criar um ambiente favorável para que a criança dê asas à sua imaginação e que um simples objeto seja o que ela quiser.

Crendo nas palavras de Oliveira-Formosinho (2007, p.48), “a educação de infância precisa de assumir como urgência o resgate do brincar no mundo em que o quotidiano de muitas crianças se transforma numa acumulação de atividades extracurriculares”.

A mesma autora ressalva que é fundamental que o educador persista num currículo que privilegie “o trabalho e o jogo, o brincar e o aprender e que deixe às crianças tempo para o sonho, a imaginação, a transgressão...” (*Idem*).

As atividades orientadas são previamente planificadas de modo flexível, pois têm em consideração as preferências das crianças e estão, normalmente, relacionadas

com as temáticas a desenvolver na sala e/ou instituição, sendo estas, o “outono”, o “Pão-por-Deus”, o “São Martinho”, o “Natal”, entre outras.

Assim, todas as atividades desenvolvidas na sala foram de encontro aos domínios cognitivo, sócio – afetivo e psicomotor, que de uma forma lúdica, harmoniosa e equilibrada visam a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades.

Deste modo, é fundamental que o educador conheça cada etapa evolutiva da criança para melhor compreender e responder às necessidades do seu grupo, ajudando-o, assim, a construir a sua própria personalidade, através de uma correta planificação de atividades para cada fase.

As atividades livres sobrepõem-se às orientadas, uma vez que nestas idades as crianças têm pouca capacidade de atenção/ concentração. Ao longo do dia as atividades das crianças distribuem-se seguindo as rotinas estabelecidas, no entanto estas são flexíveis, dependendo das necessidades do grupo. Mas por norma a rotina estipulada consegue ser cumprida de forma regular.

As atividades livres são períodos de tempo em que as crianças podem explorar materiais e ações e interagir com os seus pares e adultos da sala.

As atividades orientadas são previamente planificadas de modo flexível (planificação mensal), pois têm em consideração as preferências das crianças e as suas necessidades e estão, normalmente, relacionadas com os projetos que estão a ser desenvolvidos na sala e também na instituição escolar em que a creche está integrada.

As atividades a desenvolver com as crianças vão ao encontro das áreas de conteúdo: socialização, linguagem, autonomia, cognição e desenvolvimento motor e também vão de encontro às diferentes áreas de conteúdo, propostas nas orientações curriculares para o pré-escolar.

Todas as atividades a desenvolver na sala têm como objetivo trabalhar conteúdos de forma lúdica e harmoniosa de forma a que as crianças adquiram novos conhecimentos.

Deste modo, é fundamental que o educador conheça cada etapa evolutiva da criança para melhor compreender e responder às necessidades dos seus educandos, ajudando-os, assim, a construírem a sua própria personalidade, através de uma correta planificação de atividades para cada fase.

4.9. Rotina do Grupo

É certo que as rotinas diárias têm um papel crucial para as crianças da Creche. Deste modo, achei determinante proceder a uma descrição do dia-a-dia do grupo de crianças, pois segundo Evans & Ilfield (1982, citados por Post & Hohmann, 2007), “uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas... as experiências do dia-a-dia das crianças são matérias-primas do seu crescimento” (p. 193).

Na Sala Azul (BIII) existem diversas rotinas já implementadas ou em fase de implementação, sendo estas: o acolhimento, o momento das brincadeiras livres, a alimentação e a hora do descanso (ver quadro 4).

Quadro 4. Rotinas da Sala Azul (BIII).

Horas	Rotinas
7h45:00 – 11:00	Acolhimento das crianças
9:30 -9:45	Reforço alimentar (sumo de fruta/fruta e pão)
9:45- 10:00	Canção dos bons dias Atividades de estimulação e livres
11:00 – 11:45	Almoço
11:45 – 12h	Higiene
12:00 – 14:30	Descanso
14:30	Higiene
15h	Lanche
15:00 – 18:00	Atividades de Estimulação e livres
18h	Reforço Alimentar
18:00- 19:00	Higiene e preparação da ida para casa

No tempo destinado ao acolhimento, à medida que as crianças chegam à sala, é verificada a necessidade ou não de se proceder à muda da fralda, ou retirar alguma peça de roupa que as impeça de se movimentar confortavelmente.

Posto isto, as crianças sentam-se no colchão ou no chão, dependendo das suas capacidades psicomotoras, de modo a poderem explorar a sala e brincar livremente.

Explorar a sala de forma livre é um contexto rico em aprendizagens, uma vez que proporciona à criança a interação com o meio, bem como o pleno conhecimento de si e do que a rodeia. De tal forma, a liberdade concedida às crianças permite que estas explorem os materiais expostos na sala, indo assim ao encontro dos seus interesses e

necessidades. Além da riqueza de aprendizagens proporcionadas, esta exploração do que está ao seu redor permite à criança interagir com os adultos da sala.

Ao brincar livremente, as crianças, são despertadas para explorarem objetos, para desenvolverem os cinco sentidos e ainda para o fortalecimento dos laços afetivos com o adulto.

Outra das rotinas no contexto de berçário é a toma das refeições. O horário das refeições é um momento de necessidade básica, repleto de forte intencionalidade educativa, pois são criados laços afetivos criança-adulto. Este tempo é propício a estabelecer com a criança uma grande cumplicidade, conhecer melhor a sua personalidade, as suas necessidades nos distintos domínios do desenvolvimento.

A hora destinada aos cuidados de higiene é igualmente oportuna para desenvolver laços de afetividade entre a criança e o adulto, pois acaba por ser um momento de partilha de carícias, no qual existe um contato tátil que os bebês tanto estimam e carecem para se sentirem seguros e amados.

Após terminada a toma da refeição (almoço) é feita a higiene pessoal. As crianças são levadas para o respetivo colchão, para o momento da sesta. A hora do sono não pode ser vista como um momento repetitivo, isto porque a cada dia são postas em prática estratégias para adormecer cada criança, sobretudo aquelas que se encontram em fase de adaptação, visto que só com o decorrer do tempo é que se vai conhecendo os gostos e as necessidades individuais das crianças.

Podemos definir as rotinas na Creche como tempos de trocas intensas, partilha e aprendizagens significativas, nas quais são feitos esforços para promover a independência e a autonomia nas crianças. No decorrer destas rotinas, foi notório que as crianças nesta faixa etária têm pouca autonomia, a maioria das crianças são dependentes do adulto na realização de todas as suas tarefas, que não sejam o brincar livremente.

Podemos afirmar que uma rotina diária regular facilita tanto aos pais como à educadora e à restante equipa da sala, contribuindo para uma maior segurança da criança. Durante a primeira infância, sobretudo nos primeiros meses de vida, a rotina rege-se de acordo com as exigências das crianças. Por conseguinte, estas rotinas podem variar ligeiramente de dia para dia e é importante que tal seja flexível para se adequar às suas necessidades.

Quando na Creche se proporciona um horário diário previsível e se prestam cuidados segundo rotinas tranquilas, estão a dar-se às crianças muitas oportunidades de realizarem as suas ações e ideias.

À medida que vivem os rituais e as repetições de uma programação diária consistente, as crianças adquirem assim um sentido de continuidade e de segurança.

Cabe ao adulto, então, fazer com que estas rotinas não sejam, nem se tornem em momentos desagradáveis para a criança, mas sim em momentos de prazer, onde o adulto deve fazer prevalecer a afetividade, confiança e segurança, de modo a que a criança perceba que as rotinas fazem parte do seu dia-a-dia e ajudá-la-ão, no seu desenvolvimento.

4.9.1. O Acolhimento

Quando os pais entregam os seus filhos aos cuidados da Creche é natural existir choros e birras, cabe assim aos responsáveis da sala estarem atentos às reações das suas crianças, de modo a tornar o acolhimento o menos doloroso possível para as mesmas. Neste sentido, o diálogo e o afeto são a base essencial para o acolhimento.

À medida que as crianças chegam, estas são acolhidas com gestos de carinho, olhares, sorrisos, expressando alegria e boa disposição. Dado que:

as boas vindas calorosas e acolhedoras por parte dos educadores, bem como despedidas agradáveis e cordiais, permitem assegurar às crianças e aos pais que a Instituição é como se fosse um lar fora de casa seguro e simpático. (...) As crianças aprendem a lidar com as boas vindas e as despedidas e esta atitude ajuda-as a ampliarem o seu leque de confiança para além dos pais e da família, passando a incluir nesse leque os educadores, as ajudantes e os colegas do infantário. (Figueiredo, 2005, p. 24)

Toda esta relação, assente na afetividade e na cumplicidade entre adulto/criança, vai criando um clima e ambiente favorável para o desenrolar do dia.

Porém, é imperativo que haja diálogo entre os educadores e os pais, tornando possível a troca de informações sobre as crianças e até mesmo sobre a rotina do Infantário.

4.9.2 O momento de descanso

As atividades de repouso são momentos privilegiados para estabelecer uma relação individualizada com a criança e contribuir para a promoção de competências (ex.: descrever à criança o que vai acontecer para que se possa proceder à sua autorregulação, quando se está a despir a criança, identificar partes do corpo) (Segurança Social, 2010, p.62)

O sono é o momento de paragem de atividade da criança. Contudo, não tem apenas a função de pôr em descanso o complexo maquinismo do seu sistema nervoso, mas também o de proteger as células nervosas contra o esgotamento, tendo assim a função comparável à da alimentação. É durante o sono que se repõe a capacidade de trabalhar as células nervosas.

Em relação a este momento é importante ter em conta os seguintes aspetos:

proporcionar à criança um ambiente calmo, o sono deve ser protegido do ruído e da agitação; Ter em conta as posições preferidas; Respeitar o ritmo de sono de cada criança; Ter em consideração que certas crianças têm a necessidade de presença e contacto do adulto para acalmar, como por exemplo cantar, conversar, embalar e acarinhar (Segurança Social, 2010, p.63).

De maneira a promover momentos de descanso confortáveis e relaxantes, os ritmos de desenvolvimento e as necessidades das crianças devem ser respeitados, e não simplesmente fazer desses momentos parte de uma rotina estabelecida.

O espaço destinado a este efeito, deve conter uma decoração e ambiente calmo e acolhedor, adequado ao fim que se destina (ex. as crianças são colocadas a descansar em camas individuais, já preparadas com os seus lençóis e manta previamente identificados; brinquedo e peluches suaves ao toque; pouca luminosidade e pouco ruído ambiente).

Todo o processo de preparação para o momento de descanso implica uma preparação individual de cada criança, não descurando o fato de que todas as crianças não necessitam dormir à mesma hora, cada uma possui o seu ritmo individual. A utilização de música de embalar pode auxiliar a criança a adormecer. É necessário ter em conta a posição em que as crianças são colocadas a dormir, deverá ser a mais adequada ao descanso.

É importante salientar que determinadas conquistas ao nível do desenvolvimento da criança podem causar perturbações no seu período de sono (Ex.: gatinhar, o andar, o

falar...) assim como alterações emocionais e problemas de saúde. Nestas situações a compreensão e a estabilidade emocional do adulto são indispensáveis para ajudar a criança a suportar estas dificuldades.

4.9.3 A Higiene

Segundo a Segurança Social (2010, p.54) a criança é encorajada a ser autónoma e independente no seu arranjo pessoal (ex. cooperar na tarefa de vestir e despir, lavar as mãos), de acordo com as suas capacidades e desenvolvimento.

A higiene é um dos fatores principais para a manutenção e promoção da saúde, bem como da prevenção de doenças, quer das crianças quer das pessoas que as assistem, e um valor que o educador deverá ter sempre presente no dia-a-dia junto da criança. Por isso, criar regras de higiene nas crianças é uma das rotinas fundamentais a ter em consideração. Esta faz parte da rotina da criança antes e depois das refeições, ao acordar, após as atividades e sempre que necessário.

O adulto deve aproveitar todas as situações em que está em contato mais direto com a criança para a estimular. Os períodos dedicados à higiene da criança poderão ser verdadeiramente momentos de prazer e de alegria, isto se o adulto souber tirar partido dos mesmos através:

- Do estabelecimento de trocas afetivas;
- Do acalmar a criança através do contacto direto com o seu corpo;
- Do estímulo da linguagem, nomeadamente as diferentes partes do corpo e as ações que se executam;
- Do exercitar dos músculos da criança através do vestir, despir, etc.
- De cócegas que desencadeiam muita alegria;
- Do desenvolvimento da capacidade de colaborar no vestir, despir, lavar, etc.

No que toca à fralda, esta deve ser mudada tantas vezes quantas as necessárias, de forma segura e higiénica. Na preparação da criança para comer, descansar ou entregar à família, cabe à equipa da sala verificar o estado da fralda, procedendo, se necessário, à sua troca. O período de muda de fralda deve ser utilizado como tempo não só de estabelecimento de laços afetivos mas igualmente de aprendizagem e autonomia,

falando com a criança e dando-lhe tempo para interagir (ex. identificar partes do corpo) (*Idem*, p.55).

4.9.4. A Alimentação

O período de alimentação é um momento extremamente importante para a saúde e desenvolvimento da criança e deve ser vivido num clima de afeto.

As refeições em conjunto são uma atividade importante em todas as instituições e constituem uma das melhores formas de ensinar as crianças a interagir no meio de um grupo.

É importante que as refeições sejam feitas a horas regulares e deve-se insistir num determinado comportamento à hora das refeições, para que se tornem calmas e harmoniosas.

No IRSI, existe um cardápio elaborado por uma nutricionista, que oferece uma dieta variada, com teor de calorias e proteínas adequado à faixa etária, uma vez que “uma alimentação saudável e equilibrada é uma das condições necessárias para que se viva uma vida com qualidade” (Segurança Social, 2010, p.9).

Em todos os casos são recolhidas informações com a família acerca da alimentação de cada criança, sendo de extrema importância que esta comunique com uma certa antecedência caso a criança necessite de uma dieta especial. Segundo o mesmo autor, as necessidades alimentares das crianças devem ser atualizadas sempre que se constate alterações às necessidades identificadas (*Idem*).

Em relação à introdução de novos alimentos, inicialmente, a criança rejeita, por isso devemos insistir sempre mais um pouco para que gradualmente ela vá aceitando o alimento. Não podemos satisfazer esta necessidade simultaneamente a todos os membros do grupo mas tentamos ao máximo manter um clima de boa disposição, satisfazendo em primeiro os que aparentam maior impaciência. É fundamental neste momento ter presente os seguintes aspetos:

- Os hábitos alimentares devem ser regulares;
- O apetite da criança varia de intensidade segundo as necessidades próprias, a idade e o estado de saúde;

- A refeição deve ser apresentada tendo em conta o tipo de sistema digestivo, a regularidade do apetite, a reação da criança perante os alimentos novos e não imposta de forma rígida e imutável;
- Evitar as dificuldades alimentares que se traduzam em chorar, para que o período de alimentação não se torne desagradável para a criança;
- A criança deve aprender a mastigar alimentos sólidos (pão, bolachas, frutas, etc....) preparando-a assim para a mastigação futura;
- A criança deve aprender a beber por um copo e a levar a colher à boca, na devida altura;
- O adulto deve aproveitar este momento para estimular a linguagem da criança nomeando os objetos, alimentos e ações em que participa.

Segundo a Segurança Social (2010, p.9) as necessidades alimentares das crianças devem ser atualizadas sempre que se constate alterações às necessidades identificadas.

4.9.6. Avaliação do grupo

Toda a atividade pedagógica exige ao educador uma reflexão constante da sua prática educativa.

É imposição que essa reflexão se torne uma constante ao longo da atividade pedagógica, com a criação de momentos de avaliação periódicos ao nosso trabalho. Assim, refleti e avaliei a minha prestação de modo a verificar se a mesma estava a ser significativa no desenvolvimento das crianças. Estou convicta que assim saberemos se estamos naquilo a que chamo de “caminho certo” para atingir os objetivos propostos inicialmente.

A Avaliação das crianças foi efetuada a partir da observação diária do desempenho das mesmas, tendo por base as suas características e os objetivos pré – estabelecidos para esta faixa etária.

Através destes meios foi-me possível registar os elementos caraterísticos das capacidades de cada um, o que me permitiu assim construir uma noção mais exata das suas possibilidades e limitações. Atingido este objetivo podemos mais facilmente adequar a atividade de modo a responder às necessidades de cada criança.

Como instrumentos de avaliação utilizei numa primeira fase, durante o período de observação, o registo biográfico de cada criança, uma ficha preenchida pela educadora em conjunto com os pais no início do ano letivo, onde estes dão a conhecer

dados pessoais da criança, alguns interesses e hábitos. Posteriormente, no decorrer do estágio, procedi ao preenchimento de uma grelha de avaliação de competências de cada criança de modo a diagnosticar os seus interesses e necessidades. Da mesma forma, utilizei outra grelha de observação individual, onde registei a evolução cognitiva, socio-afetiva, da linguagem e o desenvolvimento motor (ver Apêndice 11). Por fim, procedi à avaliação geral e descritiva do grupo de crianças nas diversas áreas.

No domínio da linguagem utilizavam alguns nomes das coisas para se referirem a elas e compreendiam instruções simples, dizer/ repetir algumas palavras, enquanto que outras crianças estavam na fase de palrar/ imitar sons.

Nomeadamente no domínio da expressão plástica o grupo, no geral, manifestava curiosidade e gosto pelas atividades desenvolvidas, nomeadamente a carimbagem com as mãos, digitinta e plasticina comestível.

No que concerne, ao domínio da expressão motora a maioria das crianças possuíam destrezas básicas ao nível da motricidade global pois caminhavam, corriam, brincavam com bolas e imitavam ações mais ou menos complexas. Apenas três crianças não tinham adquirido ainda a capacidade de marcha, embora gatinhassem e se segurassem em pé apoiadas nos móveis ou paredes.

O domínio da expressão musical, era também muito apreciado pelas crianças. Tentavam cantar algumas canções e imitavam a mímica, dançavam e batiam palmas ao som da música.

Em relação ao domínio da expressão dramática apresentavam muito gosto pelos jogos de imitação e sobretudo pelos fantoches e a sua exploração. O conto de histórias é algo que a maioria das crianças gostava, apesar de em alguns momentos demonstrarem pouca concentração.

Quanto à Área de formação pessoal e social notou-se uma grande evolução relativamente às relações afetivas estabelecidas. Pois o grupo interagiu entre si de forma positiva e agradável tal como com os adultos da sala. No entanto algumas crianças encontravam-se numa fase egocêntrica o que as levava à disputa dos brinquedos. Ao nível da autonomia, de uma forma geral, o grupo necessitava muito do apoio do adulto, embora algumas crianças já pegassem na colher para tentar comer sozinhas. Também colaboravam nos momentos de higiene e no vestir.

No que respeita à hora do sono, o grupo estava ainda a adquirir as rotinas, prolongando cada vez mais o tempo da sesta.

Na Área do conhecimento do mundo, todas as crianças revelavam muita curiosidade em relação a objetos novos na sala bem como atividades diferentes do habitual. Evidenciavam um grande interesse em descobrir e explorar livremente o meio circundante, para elas a maior parte dos objetos apresentava um carácter lúdico.

Relativamente à alimentação, o grupo é homogéneo. Todas as crianças ingeriam alimentos sólidos, à exceção de uma criança que ingeria apenas alimentos passados.

O grupo apresentava grande interesse em expressar as suas capacidades vocais, pude assim verificar através da diversidade de vocalizações e sons que produziam. Como nos referem Sim-Si, Silva e Nunes. (2008), numa fase anterior à articulação de palavras, através de um conjunto de produções sonoras, tais como o riso, o choro, o palreio e a lalação, as crianças interagem verbalmente, estas interações incluem-se no período pré-linguístico.

As crianças mais velhas da sala, já tinham iniciado a fase da aprendizagem por imitação, tentando assim imitar movimentos e sons dos adultos e colegas da sala, e das crianças de outras faixas etárias com quem vivenciam. Nesta faixa etária, a boca não é apenas um meio para a obtenção de alimento, passa também pela primeira forma de descoberta do mundo que as cerca. Desta forma, as crianças quando contactavam com qualquer tipo de objetos, agarravam-nos e metiam-nos à boca para explorar.

Todas as crianças manifestavam grande interesse pela conversa, gostavam que comunicássemos com elas e revelavam-se muito recetivas ao que é dito pelo adulto. Têm necessidade de sorrisos, conversa, colo e uma grande afetividade, pois só assim se desenvolverão harmoniosamente.

4.9.7. Projeto Curricular de Grupo

Este projeto nasce da necessidade da articulação com o PEE, sendo este intitulado “Vamos Colorir o Mundo”/ “ Valores”. O tema surgiu da necessidade de inculcar regras sociais e pessoais e motivar o grupo para a importância das mesmas, para poderem viver em sociedade, respeitando todos e cada um. Este projeto pretende a progressão do grupo a nível da interação com as outras crianças e adultos, assim como com o meio que as rodeia.

O projeto “Imitar para Crescer” vai incidir na promoção do desenvolvimento das crianças nos diversos domínios (cognitivo, linguagem, sócio-afetivo e motor), através

da sua rotina diária, da organização do espaço e materiais da sala e através da interação com os pais.

Para Lisboa (2003) “A imitação, capacidade inata do ser humano, é uma das formas mais eficientes de aprender novas ações”. E foi seguindo esta linha de pensamento que o título do projeto foi definido. Isto porque segundo as educadoras, o imitar é absolutamente normal para as crianças, pode-se dizer que elas começam a imitar as expressões faciais e depois vem os gestos corporais e por fim as palavras.

Após o período de observação do grupo de crianças apercebi-me que no jogo de imitação, estas já eram capazes de imitar os adultos a até as outras crianças, pois embora não decorassem todas as palavras que os adultos pronunciavam estavam muito atentos às conversas e já conseguiam apreender as expressões com maior ênfase.

Tenho em conta que nesta idade as crianças aprendem pela sua própria experiência, teste, erro, repetição, imitação e identificação, devemos portanto, dar-lhes tempo para que explorem o espaço e materiais à vontade, de forma a proporcionar-lhes experiências e aprendizagens relevantes para o seu desenvolvimento global.

Assim, o Projeto visa uma fusão constante de cuidados e educação, facilitando a aprendizagem da criança através das interações com o mundo físico e social.

É relevante a relação entre Pais/Educadoras, a qual possui um grande contributo para a qualidade das experiências das crianças. Para tal foram criadas estratégias de forma a incentivar e incluir os pais na educação dos seus filhos.

Nos seus primeiros anos de vida, as crianças utilizam o brincar como uma forma de linguagem que permite expressar-se, compreender os outros, desenvolver os seus interesses e aptidões, bem como as possibilidades de bom relacionamento com os outros.

Esta fase da infância também é caracterizada pelas brincadeiras que as crianças realizam e pelas descobertas que advém dessas mesmas brincadeiras. É brincando de forma ativa, livre e orientada, que as crianças aprendem, adquirindo novos e significativos conhecimentos que as ajudam a ser cada vez mais autónomas.

Como sabemos, o brincar é uma condição essencial do desenvolvimento das crianças desde tenra idade pois através do brincar desenvolvem capacidades importantes como a atenção, a memória, a imaginação e a imitação. Ao brincar, as crianças exploram o ambiente circundante e aprendem a conhecer, a fazer, a conviver e, sobretudo, a ser. Em suma, brincar é essencial à vida e ao desenvolvimento da personalidade de cada criança.

Assim sendo, cabe aos adultos da sala dar tempo e espaço para as crianças poderem brincar pois, desta forma, aprendem. É importante proporcionar ocasiões para as brincadeiras, quer sejam livres ou orientadas: espaços amplos e seguros que possibilitem a liberdade de movimento e exercício corporal, bem como materiais diversos, não tóxicos e seguros, que ajudem à observação, manipulação, exploração e motricidade.

Atendendo às diferentes idades das crianças e ao seu nível de desenvolvimento, bem como os interesses e necessidades de cada uma, o projeto pretende ainda possibilitar ao grupo conhecer e crescer no mundo que o rodeia, experimentando situações únicas de aprendizagem, preparando-o para as etapas seguintes da vida de uma forma harmoniosa e global.

A planificação das atividades visa o ampliar de descobertas para cada criança. Deste modo, as atividades pensadas pelas educadoras e por mim durante a minha intervenção educativa, pretenderam ser enriquecedoras e sobretudo que contemplassem a necessidade de movimento, de experimentação, de concentração, de partilha e, principalmente, de saber estar em grupo. Tais atividades irão ao encontro de vários temas e datas festivas consideradas do interesse das crianças, nomeadamente o Pão-por-Deus, o São Martinho, o Natal, a Páscoa, os dias do Pai/Mãe, entre outros. As atividades práticas são uma grande aposta por parte da equipa educativa da sala, com o intuito de proporcionar às crianças vivências e aprendizagens distintas e gratificantes. Bem como no desenvolvimento da autonomia do grupo nas diversas áreas, nomeadamente na motricidade (sentar-se sem apoio, andar sozinhas, etc.), na higiene (lavar as mãos e boca após as refeições) e na alimentação (comer sozinhas).

CAPÍTULO V. A PRÁTICA IN LOCO NA SALA AZUL - BIII

No desenrolar da minha prática educativa procurei dar continuidade às linhas de atuação das educadoras cooperantes, seguindo os pressupostos do *High/Scope*. Pretendi proporcionar às crianças aprendizagens ativas, através de atividades que fossem de fato motivadoras e significantes para o grupo, atendendo sempre aos interesses e necessidades demonstradas.

A problemática levantada foi um grande desafio ao qual me esforcei para dar resposta mediante os processos de investigação-ação, que serviram de sustento à intencionalidade pedagógica. De tal modo, toda a minha prática foi apoiada numa visão da criança como um ser competente e participativo. Tentei adotar em todo o momento uma pedagogia que primasse pela valorização dos conhecimentos prévios das crianças e o seu quotidiano, os diálogos, as interações, e respeito pelo outro, tudo isto em prol do desenvolvimento íntegro da criança.

Posteriormente, serão expostas as atividades que deram vida ao tema “À Descoberta dos cinco sentidos”, bem como a dinamização de duas datas comemorativas calendarizadas pela instituição e as ações de sensibilização desenvolvidas junto da comunidade educativa. As ações de sensibilização pretenderam alertar para os cuidados a ter com a alimentação infantil e uma segunda sobre as birras na infância, assuntos que preocupam a realidade daquela instituição.

Para concluir, é apresentada a reflexão final do estágio pedagógico.

5.1. A Metodologia adotada

As educadoras que desenvolvem a sua prática com crianças nesta faixa etária terão de ter, uma sensibilidade especial para perceber manifestações ou as indicações das crianças, saber distinguir quando balbuciam, rodam ou gritam por birra ou por alguma necessidade concreta.

Depois desta percepção inicial deve-se interpretar a manifestação corretamente. Isto é, se é uma manifestação de alimentação, de sono, de higiene, de alteração do estado de humor, etc. A partir daqui, as educadoras selecionam a resposta mais adequada à sua manifestação e resolvem-nas rapidamente.

A aprendizagem só é significativa e enriquecedora quando suportada por uma metodologia ativa centrada na criança. Tal metodologia deve ir ao encontro das suas necessidades, dificuldades e vivências diárias de forma a responder à sua vontade de descoberta de si, do outro e do meio que as rodeia.

Sabemos que as crianças pequenas adquirem conhecimento experimentando ativamente o mundo à sua volta, escolhendo, explorando, manipulando, praticando, transformando, fazendo experiências. Cabe assim ao adulto estabelecer um ambiente psicológico seguro, apoiando as iniciativas das crianças e encorajando as suas experiências.

A metodologia desenvolvida na Sala Azul (BIII) da Creche, segue como principal referência o método *High/Scope*, onde são integradas todas as áreas de conteúdo das OCEPE, os princípios gerais e os objetivos pedagógicos enunciados na lei-Quadro da Educação Pré-escolar. As educadoras Sala Azul (BIII) consideram ser compatível com o contexto de Creche, apesar de estar mais direcionado para o pré-escolar.

Neste sentido, tendo por base o método *High/Scope*, que permite a sua adaptação à educação de bebés, é dada muita importância às rotinas securisantes e flexíveis que permitem à criança prever a sequência de acontecimentos ao longo do dia. Outro aspeto importante é a organização do espaço: as áreas criadas, vão ao encontro do contexto, apresentando o mais variado leque de materiais da escola e/ou confeccionados pela equipa da sala, de modo a permitir experiências diversificadas e enriquecedoras de acordo com os objetivos pretendidos.

No que diz respeito à organização da componente educativa são respeitadas as áreas de conteúdo consagradas nas Orientações Curriculares, a criança é guiada como sujeito do processo educativo, ou seja, parte-se sempre do que ela já sabe, valorizando-se assim os seus

saberes como fundamento de novas aprendizagens. As atividades desenvolvidas são realizadas de formas distintas: em pequeno, grande grupo e individualmente.

5.2. Aprendizagem Ativa na Interação Adulto-Criança (High/ Scope)

No desenrolar de toda a minha intervenção educativa pude comprovar a veracidade da minha ideia de que as crianças pequenas, sobretudo nesta faixa etária são exploradoras. As interações estabelecidas com adultos em quem confiam, proporcionam a regulação emocional de que necessitam para desenvolver os mistérios que encontram no seu mundo social e físico.

Neste processo, as crianças de tenra idade, estão simplesmente a procurar um sentido de si e uma compreensão sobre o resto do mundo.

O papel do educador neste contexto é o de procurar ver o mundo sobre o olhar de uma criança, encorajá-la e não contrariar os esforços e tentativas de comunicação. Estar atento aos indícios das crianças ao invés de impor as suas ideias e assumir uma abordagem de resolução de problemas, aos conflitos interpessoais das mesmas.

Como nos mostra a figura 9, o ambiente físico serve de ponto de partida para estimular as necessidades das crianças de: olhar, ouvir, cheirar, tocar, provar, agitar, rebolar, gatinhar, escalar, baloiçar, andar, saltar, descansar, comer, fazer barulho, agarrar, roer, deixar cair coisas, sujar de vez em quando. É nesta descoberta de si e do que a cerca, que a criança ativa e desenvolve os cinco sentidos.

Desta forma, o ambiente físico deve proporcionar segurança, deve ser flexível e pensado para a criança. Para tal, deverá proporcionar-lhe conforto, variedade e favorecer necessidades e interesses que o desenvolvimento em mutação impõe. Nomeadamente, a variedade de materiais de exploração colocados à disposição da criança, organizados em áreas de brincadeiras e de cuidados.

Neste contexto de aprendizagem ativa, as crianças são livres de se movimentar, explorar matérias, exercitar a criatividade e resolver problemas dentro dos seus limites.

Os horários e as rotinas têm um papel preponderante, cabe assim ao educador seguir os indícios e as iniciativas das crianças, proporcionando rotinas consistentes em termos de organização e estilo de interação, de forma a que as crianças antecipem o que vai acontecer de seguida. Assim, no contexto de aprendizagem ativa, os horários e as

rotinas são suficientemente repetitivos, de modo a permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento.

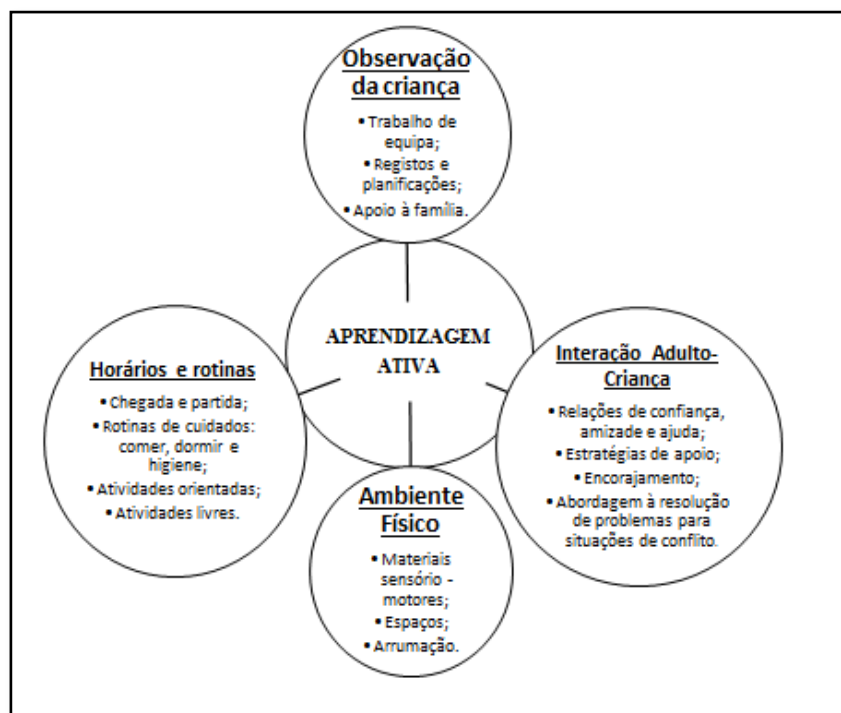
Aquando da realização da planificação, o educador fá-lo de forma flexível e centrada na criança, envolvendo também os pais, no sentido de tornar a chegada e a partida, divertida e reconfortante.

Em todo o momento, observar a criança, torna-se uma componente fundamental da abordagem *High/Scope*, na medida em que, o conhecimento individualizado das mesmas molda, não só as interações, como também o ambiente físico e os horários e rotinas.

Toda esta prática de aprendizagem ativa revela-se um trabalho de equipa em que os educadores observam e aprendem o mais possível sobre as crianças. O trabalho do educador de infância como parceiro dos pais, é o de proporcionar a continuidade dos cuidados entre a casa e a Creche. Em equipa proporcionam apoio familiar, tomam decisões sobre o espaço, materiais, horários, rotinas e responsabilidades diárias e debatem e planificam em função das suas observações diárias.

É nesta tarefa, que o educador recolhe registos de episódios diários, que servem para orientar o seu próprio comportamento, de apoio às crianças.

Figura 10. A estrutura curricular High-Scope.



5.3. À Descoberta dos cinco sentidos

Finalizado o período de observação, em conversa com as educadoras cooperantes surgiu a necessidade de continuar a dar ênfase à ação educativa baseada na exploração, proporcionando atividades potenciadoras do desenvolvimento dos cinco sentidos. Os nossos sentidos desenvolvem-se durante toda a vida, mas é no primeiro ano que tudo começa, estes surgem como veículos fundamentais ao bom desenvolvimento da criança, bem como ao estabelecimento de aspetos fundamentais da sua personalidade, temperamento e das reações emocionais (Diamond & Hopson, 2000).

Aliado às conquistas do sistema locomotor, a criança desenvolve a sua perceção do mundo mediante o que vê, ouve, prova, cheira e sente. Neste sentido, proporcionar à criança o contato com diferentes sensações é ampliar a sua consciência de si própria e do mundo que a rodeia, isto é, a criança tenta conhecer tudo o que está ao seu alcance. E mediante este processo descobre novos interesses, significados, conceitos e realidade.

Tendo como orientação as linhas do currículo *High-Scope* e aliando a isso o fato de que as crianças são um elemento ativo do processo de aprendizagem (Hohmann et al., 1984) e aprendem através do lúdico, foram planeadas diversas atividades que fossem de encontro a este propósito. Desta forma decidi apelidar o roteiro de atividades como “À Descoberta dos cinco sentidos”. Pensado e preparado para responder às necessidades desenvolvimentais, onde os objetivos foram sempre centrados na criança, isto porque o educador deve estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais. Este desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas. (Ministério da Educação, 1997, p.18)

Os cinco sentidos foram todos trabalhados de uma forma transversal, uma vez que ficou decidido em cada atividade incidir e dar predominância sobre um determinado sentido. O ritmo e a motivação pessoal de cada criança foram respeitados e um dos pontos fortes desta experiência foram as interações e as relações estabelecidas entre adulto/criança/adulto: a variedade dos estímulos proporcionados contribuiu para o desenvolvimento das capacidades cognitivas do grupo.

De igual forma, a natureza lúdica facilitou a aprendizagem do comportamento social e o desenvolvimento das suas habilidades motoras, cognitivas e afetivas (ver figura 11).

Figura 11. Atividades exploradoras dos cinco sentidos.



Ao disponibilizar diferentes experiências, senti que possibilitei às crianças a oportunidade de explorar e experimentar aquilo que as rodeia no seu dia-a-dia. De um modo simples, objetos do quotidiano serviram como instrumentos de aquisição de capacidades manipulativas e cognitivas fundamentais ao desenvolvimento do grupo de crianças.

5.3.1. A Audição

Esta primeira atividade revelou-se um momento de grande interação entre mim e o grupo de crianças. Estimular a audição na criança é um dos principais sentidos que devem ser trabalhados nos primeiros tempos de vida, isto com o objetivo de dar a conhecer à criança a perceção de diferentes sons, timbres e tons. Fazendo com que este seja um ponto de partida na promoção do desenvolvimento da motricidade na criança, uma vez que, a criança desde cedo tem a capacidade de se movimentar ao ritmo de uma melodia, uma habilidade que ajuda a gerar movimentos precisos. Isto sem esquecer que o desenvolvimento da audição está de igual modo inteiramente ligado à aquisição da linguagem. A música é um excelente instrumento para desenvolver o sentido do ouvido, a fala e a expressão corporal e representa também uma fonte rica em estímulos.

Para Hohmann e Weikart (2009), “a aprendizagens de novas canções (...) permite às crianças estimular a memorização, adquirir mais vocabulário, desenvolver a

motricidade grossa, interiorizar regras, expressar o sentido rítmico, explorar o corpo e complementar a noção de espaço e de tempo” (p.373) Por isso, além de estar presente em todas as atividades orientadas, não deixa de existir nas atividades livres e de rotina: ao iniciar o dia, durante algumas atividades, na hora de relaxar para o sono, etc. Deste modo, as canções, por sua vez auxiliam no desenvolvimento da compreensão e expressão oral.

Esta atividade dos instrumentos musicais reciclados (ver figura 12), pretendeu proporcionar às crianças o contato com diferentes objetos e materiais que produzem sons, através da exploração livre dos mesmos.

Figura 12. Exploração dos instrumentos musicais reciclados.



Hohmann e Weikart (2009) defendem que: “Ouvir música, mover-se ao seu som e fazer música são experiências vitais que permitem às crianças expressar-se e participar nos rituais das suas comunidades” (p.656). Como está patente nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p.64) “a exploração das características dos sons pode passar, também, por escutar, identificar e reproduzir sons e ruídos da natureza – água a correr, vento, ”vozes” dos animais, etc...”

As reações a esta atividade foram muito positivas, as crianças:

manifestaram o seu agrado, através de sorrisos e palmas. A curiosidade e o interesse em tocar, sacudir e procurar o som que nos oferecia determinado instrumento foi geral. A criança S., vira o tambor para produzir som do lado oposto. A MI. bate com o pau-de-chuva na maraca da E. produzindo assim uma mistura de sons.

Diário de Bordo, 15 de outubro de 2013

5.3.2. A Visão

Apesar dos olhos da criança estarem perfeitamente desenvolvidos à nascença, estes são incapazes de ver. A capacidade visual é um processo que se vai desenvolvendo à medida que a criança cresce. Assim, torna-se fundamental despertar o sentido da visão na criança desde logo. A estimulação da visão deve ser feita com recurso a material sensorial. Utilizando, cores apelativas e estimuladoras, é importante orientar a criança nesta faixa etária para atividades de exploração recorrendo a jogos de encaixe, entre outros (Lahora, 2008, p.21). Jogos simples que podemos complicar à medida que a criança vai adquirindo novas capacidades, tais como a imitação de expressões faciais, mostrando à criança a imagem e reproduzindo-a de uma forma expressiva e que desperte a atenção e a curiosidade da mesma. São também deveras estimuladores os jogos de caça ao objeto escondido, em que mostramos o objeto à criança, posteriormente escondemo-lo e pedimos que o encontre. É nesta faixa etária que se deve começar a dar forte incidência à exploração das cores, das formas, dos movimentos, sem esquecer a estimulação da capacidade de atenção e enfoque.

Estas duas atividades que são apresentadas revelaram-se extremamente motivadoras, uma vez que possibilitaram a coordenação do sentido da visão com o tato, através da manipulação dos objetos, o que permite assim à criança, “alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão” (Ministério da Educação, 1997, p. 63).

As atividades realizadas a partir de uma caixa, revelaram-se uma excelente estratégia na estimulação da curiosidade das crianças.

Deste modo, como nos mostra a figura 13, na primeira atividade apresentei às crianças, mediante o conto de uma história, o “Monstro Papa-bolas-de-Natal”.

Figura 13. Exploração do Monstro-papa-bolas-de-Natal.



Este monstro foi construído através de uma caixa de cartão e pretendia desenvolver habilidades motoras básicas nas crianças, bem como aumentar o controlo psicomotor, favorecer a coordenação óculo-manual e sobretudo desenvolver o imaginário da criança. Assim, permiti que as crianças explorassem livremente a caixa e numa fase posterior, todos juntos alimentámos o monstro, colocando bolas no interior dos seus olhos/boca.

Esta atividade foi muito desafiadora uma vez que as crianças

que ainda não desenvolveram a capacidade de marcha esforçavam-se para também elas conseguirem chegar até ao monstro. O grupo envolveu-se de tal forma que foi notória a satisfação nos seus rostos. As expressões de contentamento são gerais. A M. esboça um sorriso e diz-me “dá bola”.

Diário de Bordo, 19 de novembro de 2013

Numa segunda atividade, privilegiando assim a perceção visual, tracei como objetivo principal estimular a curiosidade da criança na procura de cartões com imagens alusivas ao Natal (Pai Natal, boneco de neve, pinheiro, presente, entre outros).

Figura 14. Exploração da caixa de areia na descoberta das figuras escondidas.



Como podemos verificar na figura acima, estas imagens encontravam-se escondidas numa caixa de areia. Concedi às crianças um momento de exploração livre da caixa de areia e da pá que serviu de auxílio na procura dos cartões. Posto isto, mostrei os cartões às crianças e relembrámos as figuras do Natal que tínhamos explorado no dia anterior, seguidamente expliquei-lhes que os cartões se iam esconder na areia e com a ajuda da pá teríamos de encontrá-los. E exemplifiquei.

À semelhança da atividade anterior esta revelou-se de igual forma

estimulante, significativa e capaz de desenvolver totalmente a curiosidade das crianças, sem exceção, na procura de objetos que não se encontravam visíveis. A M. após encontrar um cartão, olha atentamente para ele...

E.E: Qual foi a imagem que encontraste M?

M: Baba...

E.E: É o Pai Natal, M. e tem uma barba branquinha.

Diário de Bordo, 28 de novembro de 2013

5.3.3. O Tato

O sentido do tato é o primeiro de todos os sentidos que a criança logo à nascença aprende a utilizar.

Nos três primeiros meses de vida, a sensibilidade tátil da criança está concentrada principalmente na cabeça, boca e no tronco, a criança reage à pressão, à textura, temperatura, proximidade e à dor. Daí a importância do contato físico na troca de afetos, dos abraços, das carícias e do banho. Para além deste contato com a pele ser transmissor de carinho, oferece também momentos de relaxamento e bem-estar à criança.

É a partir dos seis meses que a criança começa a explorar o mundo que a rodeia, o tronco, braços, pernas, mãos, pés e dedos transformam-se em ferramentas perfeitas na exploração. Nesta altura estão reunidas todas as condições para deixar que a criança experimente diferentes texturas, temperaturas e formas.

Torna-se fundamental oferecer à criança, objetos com diferentes características, um excelente recurso de estimulação. Acompanhando o processo de crescimento da criança está o desenvolvimento do sentido tátil, é importante que a criança assimile e relacione as informações oferecidas pela experiência.

Em ambas as atividades pretendi essencialmente desenvolver nas crianças a sensibilidade tátil e dar-lhes a oportunidade de conhecer texturas diversas, como tal,

...sentir o calor, o frio, a dureza, a debilidade, o peso, a ligeireza dos corpos, a considerar o seu tamanho, a sua figura e todas as suas qualidades sensíveis, olhando, apalpando, ouvindo, sobretudo comparando a vista com o tacto, estimulando com o olho a sensação que provocariam os dedos. (Rousseau, 1985, p. 68).

Na primeira atividade foi realizada uma experiência sensorial, onde as crianças tiveram a oportunidade de fazer plasticina perfeitamente comestível e ter ainda a

possibilidade de a saborear. Desta forma, foram colocados à disposição das crianças, sob a minha orientação, os ingredientes necessários à confecção da plasticina. Após a confecção da plasticina e respetiva exploração com as mãos, algumas crianças demonstraram um pouco de receio em tocar, mas depois de adquirirem confiança, exploraram de forma global toda a atividade, inclusive levando à boca a plasticina (ver figura 15).

Figura 15. Exploração da plasticina comestível.



Ao observarem os ingredientes e a sua preparação, as crianças

mostraram curiosidade e interesse em tocar e em explorar o sentido sensorial. Enquanto manipulavam o material, manifestavam as suas reações sobre o mesmo, “dá papa” (M.); o R1. sorri e tentava juntar um a um, os pedacinhos de plasticina caídos na mesa à restante plasticina que tinha na mão. A S. coloca na boca e lambe a plasticina.

Diário de Bordo, 6 de novembro de 2013

A segunda atividade foi igualmente elaborada para promover o desenvolvimento do sentido do tato, mas desta vez utilizando não apenas as mãos mas também os pés como ferramenta de exploração dos materiais. Chamámos assim a esta atividade “O caminho das sensações”. Constatamos através da figura 16 que esta atividade consistiu na organização de um percurso sustentado por caixas de papelão onde as crianças puderam contactar com materiais diversos, numa primeira fase com as mãos e numa fase posterior em pés descalços. Os materiais que deram vida a este caminho das sensações foram, a areia, as folhas secas, os feijões, o algodão e as aparas. À medida que as crianças exploravam os materiais, foi importante dialogar com estas sobre os mesmos e as suas características, levando-as a sentir as suas texturas.

Figura 16. Exploração do caminho das sensações.



As reações a esta atividade foram completamente distintas,

enquanto que algumas crianças manifestaram algum desconforto com a atividade através do choro: D.,M., B. A criança R., encolhia os pés enquanto proferia um não bem alto. As restantes crianças expressaram a sua motivação e curiosidade em experimentar os materiais. A M1., com um ar de enorme satisfação, tocava, explorava e puxava a minha mão para auxiliá-la a repetir o percurso.

Diário de Bordo, 12 de novembro de 2013

5.3.4. O Gosto

À medida que a criança avança na idade, a sua alimentação vai sendo igualmente mais rica. Para além da que deve comer, é aconselhável que vá partilhando a comida dos adultos, saboreando alimentos diferentes (Lahora, 2008, p.21). É desta forma que a criança desenvolve o sentido do gosto/paladar, incrementando na sua dieta novos alimentos. É importante oferecer à criança todo o tipo de alimentos e sobretudo possibilitar que experimente e manifeste o seu agrado. Aliado ao sentido do gosto está naturalmente presente o sentido da visão, é assim fundamental que a criança reconheça e aprenda a identificar os alimentos, desfrutando-os através do gosto.

Esta atividade foi naturalmente um momento de partilha. As crianças tiveram a oportunidade de explorar e provar os frutos típicos da época do ano em que nos encontrávamos, o outono, sendo estes: a maçã, a laranja, a pera, a banana, a castanha, a noz e o figo. Como nos evidencia a figura 17, no decorrer da exploração dos frutos, através de uma abordagem ao conto do Capuchinho Vermelho adaptado, foi muito

significativo dar a conhecer às crianças as palavras utilizadas para descrever os sabores dos frutos: doce, ácido, amargo.

Figura 17. Prova e exploração dos frutos do outono.



E foi através da prova dos frutos que as crianças puderam assimilar o significado destes termos.

A implicação das crianças nesta atividade revelou-se muito significativa,

O D. fazia caretas enquanto provava a laranja.

O R1. Sorria ao saborear um pedaço de pera.

EE: R1., qual é a fruta que estás a comer?

R1: bom.

EE: É a pera. É muito boa e docinha.

Diário de Bordo, 21 de outubro de 2013

5.3.5. O Olfato

Apesar do olfato ser o mais sensível de todos os cinco sentidos, este ocupa um lugar secundário na nossa vida. Está assim relacionado com o paladar, o que explica a sua participação na estimulação do apetite. Para além do que as informações adquiridas através do sentido do olfato são associadas a sensações, emoções e lembranças. Possibilitar à criança o contato com diversos objetos e materiais permite que esta associe e reconheça os mesmos através do odor. Esta informação olfativa combina na íntegra com a visual, a gustativa, a auditiva e a tátil. É disto exemplo, o fato de a criança cheirar uma maçã, automaticamente, ela associa o odor ao seu sabor, à cor vermelha, verde ou amarela, à textura lisa e ao ruído que se escuta ao mordê-la.

Como nos refere Figueiredo (2004), “ao conviver com os elementos da natureza as crianças enriquecem os seus conhecimentos através da experimentação directa e da aprendizagem real” (p.163). Nesta atividade, optei por dar a conhecer às crianças o cheiro do chocolate através da preparação de digichocolate, como nos ilustra a figura 18.

Figura 18. Exploração da digichocolate.



A criança teve a oportunidade de participar e auxiliar na confeção do preparado, explorando os ingredientes que foram utilizados.

Esta atividade revelou-se muito rica a todos os níveis, uma vez que se possibilitou a estimulação do conhecimento do ambiente através dos cinco sentidos, proporcionando ainda à criança o desenvolvimento da sua imaginação, perceção e sensibilidade

A M1., enquanto manipulava e explorava todo o preparado, levava-o à boca.

EE: M1., é bom?

M1: bom!

EE: Humm...É chocolate. É castanho e muito saboroso.

Diário de Bordo, 4 de novembro de 2013

5.4. Interação com a comunidade educativa

Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003) “a criança pequena é entendida e reconhecida como sendo parte da sociedade, um membro da sociedade. Ela não existe apenas no lar da família, mas também no mundo mais amplo” (p.72). Isto significa que a criança estabelece naturalmente um relacionamento com a sociedade em que está inserida, sendo influenciada e também influenciando, pois é neste meio que realiza as suas primeiras experiências e aprende as consequências dos seus comportamentos.

Na minha intervenção pedagógica, procurei continuar a dar ênfase à comemoração das épocas festivas. Como é sabido, a celebração de datas comemorativas são uma constante nos ambientes de EPE, e particularmente no IRSI, que procura encontrar estratégias que fortemente promovam a interação com as famílias e a comunidade escolar. Uma vez que o infantário está inserido nas instalações da SCMM, as atividades em parceria com o Lar de idosos e Centro de Dia têm um caráter particularmente destacado ao longo do ano. Todavia é notória uma excessiva preocupação com o sentido estético destas atividades e convívios, descurando muitas vezes a participação ativa das crianças neste tipo de eventos.

É assim privilegiado um ambiente de celebração muito direcionado para um ideal de perfeição, o que poderá colocar em menor destaque o objetivo primordial: o desenvolvimento da criança. Desta forma, procurou-se arranjar alternativas que implicassem as crianças de forma direta na organização destes festejos. Uma vez que “a participação das crianças na dinâmica institucional, em que a organização do grupo se amplia num contexto social mais alargado, é também uma forma de desenvolvimento pessoal e social” (Ministério da Educação, 1997, p.42). É exemplo disto a celebração do Dia Nacional do Pijama, um dia solidário feito por crianças que ajudam outras crianças, esta iniciativa da Mundos de Vida realizou-se em nome de uma grande causa "uma criança tem direito a crescer numa família".

Figura 19. Atividades decorridas no âmbito do Dia Nacional do Pijama.



Todas as crianças do IRSI participaram ativamente na confeção dos biscoitos do “Amor, Amizade, Tempo e Carinho” para posteriormente serem vendidos no JI, com o intuito de arrecadar dinheiro para ajudar outras crianças.

O trabalho em comunidade foi realizado em parceria com as restantes colegas que desenvolveram o estágio na mesma instituição e consistiu na dramatização de duas peças de teatro. A primeira alusiva à comemoração do Pão-por-Deus (ver figura 20/ Apêndice 9) e a segunda ao dia de São Martinho (ver Apêndice 10), que posteriormente contou com a colaboração dos pais e famílias na preparação de um magusto e respetivo convívio de comes e bebes (ver figura 21).

Figura 20. Dramatização da peça de teatro “À Descoberta do Pão-por-Deus”.



Figura 21. Dramatização da peça de teatro “Lenda de São Martinho”/Convívio.



“Os psicólogos sócio culturais, na senda da abordagem da ecologia do desenvolvimento humano, enfatizam que a aprendizagem ocorre através da participação da criança em actividades da sua comunidade, em interações de envolvimento mútuo com familiares, amigos, vizinhos e professores” (Portugal, 1998, p. 11). Deste modo as crianças, na EI têm necessidade de contactar com o meio envolvente à escola, este tipo de contato próximo com uma realidade diferente da vivida na sala de atividades proporciona ao grupo experiências significativas não só com outras instituições, e fá-las compreender a existência de outros estabelecimentos para além do infantário.

5.4.1. Ações de Sensibilização

Como nos refere Niza (1998) a instituição escolar transporta na sua essência a tarefa de proporcionar às famílias uma interação com a comunidade, de modo a que a troca de conhecimentos seja uma realidade cada vez mais presente nas escolas.

Ao iniciar o estágio uma das principais finalidades a que me propus foi a de envolver as famílias no processo pedagógico das suas crianças. Para tal, houve a necessidade de me apresentar às famílias e explicar o contexto da minha presença na sala de atividades, esta posição permitiu-me estabelecer desde logo uma relação de empatia com os pais e familiares. Nas conversas informais, decorridas nos momentos do acolhimento e na saída da instituição, procurei colocar as famílias a par do trabalho que estava a ser desenvolvido na sala, para que dessa forma se sentissem parte integrante das aprendizagens desenvolvidas pelos filhos.

Como defensora desta ideia, no decorrer da minha intervenção na Sala Azul (BIII) no IRSI, surgiu a oportunidade de promover duas ações de sensibilização destinadas à comunidade escolar, especialmente direccionada para pais e famílias das crianças (ver figura 22).

Figura 22. Ações de Sensibilização: Alimentação Infantil e Birras na Infância.



As temáticas das ações de sensibilização centraram-se na Alimentação Infantil, dirigida pela nutricionista Dra. Gonçalina Góis, e a segunda sobre as Birras na Infância, orientada pela psicóloga clínica, Dra. Cheila Martins. Esta última assumiu um carácter mais informal, uma vez que a oradora convidada direccionou a palestra para uma espécie de debate interativo, no qual os intervenientes tiveram oportunidade de expor as suas dúvidas e pontos de vista. Esta opção revelou-se muito benéfica para todos e proporcionou um maior dinamismo. Em parceria com as restantes colegas que realizaram o estágio nas outras salas do infantário, a escolha dos temas esteve na origem das conversas informais realizadas com as educadoras, a diretora pedagógica e os pais das crianças.

A necessidade de fornecer informação sobre estes temas revelou-se muito pertinente, colmatando assim dúvidas e inquietações que fazem parte do dia-a-dia de pais e educadores. A colaboração entre todos os intervenientes neste processo possibilitou as condições favoráveis para que estas ações de sensibilização acontecessem. O processo de organização envolveu a disponibilidade das principais intervenientes desta ação, as convidadas, que desde o início demonstraram interesse e disponibilidade em participar. A divulgação das palestras foi efetuada mediante a

exposição de cartazes colocados na instituição (ver Apêndice 12), bem como convites especialmente endereçados aos encarregados de educação das crianças (ver Apêndice 13). A equipa pedagógica do IRSI marcou a sua presença em grande número nestas sessões, todavia, a afluência das famílias não foi tão grande quanto a desejada, porém o feedback que nos foi transmitido, foi muito positivo, onde se salientou essencialmente a prestação das oradoras, que viabilizaram as palestras para um momento ativo de participação de todos os convidados. Não posso deixar de concordar que neste tipo de conferências dirigidas aos pais, uma abordagem menos instrutiva e mais dinâmica, leva a que os indivíduos se sintam ouvidos, com vontade de participar e de expor as suas dúvidas e inquietações.

Em jeito de reflexão com as colegas do núcleo de estágio, as educadoras, a diretora pedagógica e a orientadora de estágio, concluímos que o objetivo primordial destas ações: envolver a comunidade na intervenção foi conseguido, foram ainda desenvolvidas competências de organização de eventos, evidenciando mais uma vez a implicação de todos que cooperaram para o sucesso destas ações de sensibilização, revelando-se assim um contributo de grande relevância para o enriquecimento da minha formação profissional.

Outra estratégia utilizada pelas educadoras de modo a envolver os encarregados de educação nas intenções pedagógicas, passou por organizar uma reunião onde foram expostas as diretrizes que compõem o PCG. Esta reunião apresentada pelas educadoras cooperantes, foi muito produtiva uma vez que contou com sugestões dos encarregados de educação. Esta troca de informações entre as educadoras e os pais, os principais responsáveis pela educação das crianças, contribui para a progressão e melhoria da ação educativa, uma vez que todos os intervenientes diretos no processo de desenvolvimento da criança, cooperam entre si em busca do sucesso das aprendizagens. Pude assim constatar que existiu uma construção partilhada deste projeto. Os pais e a pedagógica da sala têm uma relação positiva e de respeito mútuo.

5.4.2. Reflexão Final

Este privilégio que me foi concedido de desenvolver o meu estágio final junto de crianças tão pequenas revelou-se uma experiência extremamente frutífera. Não só por ter proporcionado um maior desenvolvimento dos conhecimentos, competências e atitudes adquiridos antes da realização da prática, mas sobretudo pelo facto de, pela primeira vez, ter assumido verdadeiramente o papel de educadora em toda a sua plenitude, possibilitando desta forma uma enorme aproximação à profissão que pretendo abraçar. Houve igualmente um contato alargado com diferentes dinâmicas de trabalho, o que permitiu uma maior oportunidade de recolher e registar evidências para uma posterior atuação e reflexão.

Deste modo, realizar uma reflexão sobre a reflexão da ação toma um lugar privilegiado quando se pretende pensar (e, por vezes, avaliar) as lacunas e sucessos encontrados na ação realizada. Perante a sua reflexão, torna-se possível perceber que determinadas situações não devem ser repetidas e que outras podem ser lisonjeadas. Uma das situações que não deve ser repetida diz respeito à ausência de avaliação diária.

Ao longo do estágio, tomou-se consciência que um educador deve “facilitar o pensamento e a aprendizagem das crianças à medida que descobrem o seu significado próprio nas suas experiências” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009, p. 34). Desta forma, muitas das vezes, o educador deve afastar-se e deixar as crianças experimentarem, ajudando-as no seu processo de aprendizagem (*Idem*). Em contrapartida, noutras ocasiões, o educador deve intervir, baseando-se apenas nas suas observações para colocar questões às crianças, estimulando e promovendo o pensamento das mesmas (*Idem*).

O fato de ter existido no decorrer da prática uma grande preocupação sobre os gostos e interesses das crianças, permitiu valorizar o ato de escutar cada criança, de forma a compreender o que pretendiam. Chegou-se, então, à conclusão que não se consegue saber o que as crianças sentem ou pensam apenas ao observá-las, é necessário parar um pouco, estar atento às suas expressões e questioná-las sobre esse assunto porque “As crianças podem ser uma incrível fonte de informações sobre o que estão pensando ou sentindo (...)” (*Idem*, p. 58).

A reflexão como parte integrante de todo o percurso desenvolvido na prática, tornou-se uma ação fundamental na construção da minha identidade enquanto estagiária

e na adaptação às normas da instituição e principalmente ao grupo de crianças. Apesar de todos os receios sentidos, com o passar do tempo, foram sendo substituídos por aprendizagens e novos conhecimentos proporcionados por cada criança e por cada momento. São estas aprendizagens que contribuem para a evolução do perfil de um futuro educador e que o preparam para as exigências que a sua futura prática profissional acarreta.

Esta experiência abriu portas a novas curiosidades e saberes sobre a investigação na área da educação, a fim de melhorar as intervenções futuras junto de crianças com diferentes níveis de desenvolvimento. Com a tarefa de observar, selecionar e registar os dados, iniciou-se uma outra tarefa igualmente importante – a de refletir perante as evidências. A reflexão conjugou duas vertentes que se complementaram: a reflexão oral e a reflexão escrita. O ato de refletir promoveu o melhoramento da atitude crítica face às situações observadas e vivenciadas; e permitiu um desenvolvimento alargado de competências relacionadas com a observação, planificação, intervenção e avaliação.

Após uma reflexão alargada no final da prática em contexto de Creche, posso afirmar que é sentida uma maior abertura de espírito em relação a práticas futuras e uma maior preocupação em atender às dificuldades e necessidades das crianças, criando ao mesmo tempo “(...) situações de aprendizagem (...) suficientemente desafiadoras” (ME, 1997, p. 26).

A prática em Creche proporcionou uma maior autonomia na pesquisa de nova informação necessária, bem como uma maior perceção da utilização de informação relevante. Permitiu ainda o desenvolvimento da capacidade de trabalhar em grupo, em equipa com as colegas do núcleo de estágio e principalmente com a equipa pedagógica da sala, partilhando todas as situações vividas, todos os receios, angústias, alegrias, expectativas, momentos reflexivos, planificações, intervenções e, acima de tudo, companheirismo.

A reflexão feita ao longo de todo o percurso de prática permitiu organizar os aspetos mais significativos resultantes de um contato com diferentes experiências. Os aspetos que se destacam no final da prática são a aprendizagem, a escuta e o respeito pelas crianças, a observação, planificação, registo, análise, avaliação e investigação.

Todo o conjunto de aprendizagens, fez com que o papel do educador fosse mais valorizado. É necessário que o educador conheça bem as características das crianças que orienta, bem como os seus gostos, interesses e conhecimentos. Ao partir daquilo que as crianças já sabem, é certo que o educador contribuirá para um maior desenvolvimento

do conhecimento das crianças, otimizando o que já sabem. Neste sentido, é fundamental que o educador nunca desista de ser alguém que se esforce para aprender, para orientar e para aprender a orientar, fazendo uma pesquisa e investigação frequentes sobre o mundo que envolve as crianças.

O estágio em Creche contribuiu para um melhoramento da compreensão das necessidades das crianças com idades entre os 12 e 20 meses. O fato de existir uma prática frequente sobre a reflexão das características destas crianças, ajudou igualmente a encontrar os melhores caminhos para chegar aos seus interesses, tentando motivá-las a aprender cada vez mais. Os caminhos percorridos, ao encontro das motivações das crianças, aumentaram a percepção de que um educador deve ser um eterno observador de tudo o que o rodeia e um crítico das situações que vivencia, de forma a dar resposta às questões do seu grupo de crianças e contribuir para um alargamento dos seus conhecimentos.

Não seria possível aprender a valorizar as aprendizagens desenvolvidas neste contexto de prática se não fosse a partilha de saberes com as crianças, com as colegas do núcleo de estágio e com as educadoras e professores participantes neste processo. A partilha com os outros, ajudou a ultrapassar momentos mais complicados, nomeadamente quando se pensava que não seria possível acompanhar as necessidades e interesses das crianças.

Considerações Finais

Chegada à fase final desta etapa do Mestrado profissionalizante de formação de professores em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, importa levar na bagagem as exigências necessárias ao desempenho das funções docentes pois só assim se pode respeitar juridicamente e integralmente a nossa profissão.

Com a realização do relatório de estágio tomei consciência da importância de determinados conceitos que outrora me pareciam banais. Conceitos como os apontados ao longo da dimensão reflexiva: observação, reflexão, questionamento, crítica, planificação, avaliação e investigação.

Depois de terminada a prática senti que me tornei num ser mais consciente sobre o fato de ser fundamental encaminhar e orientar as crianças num percurso de aprendizagem e maior conhecimento. Percebi que o importante não é percorrer esse caminho pela criança mas sim ajudá-la a descobrir as orientações que determinarão um percurso de aprendizagens. De forma a dotar a criança das orientações necessárias, percebi que o educador deve apostar numa constante investigação e reflexão da sua prática profissional e pessoal, com o intuito de promover ambientes em que a criança desenvolva o seu espírito crítico e seja um cidadão ativo perante a sociedade que o rodeia.

Pude compreender que este longo trajeto percorrido durante a minha formação foi essencial para o meu crescimento e desenvolvimento de competências aos níveis das dimensões profissional, social e ética; de desenvolvimento e aprendizagem; de participação na escola e de relação com a comunidade; e, também, do desenvolvimento profissional ao longo da vida. Isto significa que, embora me sinta consciente que ainda tenho muito para aprender, sinto que estou capaz de dar uma resposta positiva ao desenvolvimento e cumprimento destes ideais.

A parte prática foi sem dúvida uma mais-valia para o meu crescimento a nível pessoal e profissional. Neste sentido, coloquei objetivos a mim própria, para que esse meu crescimento fosse positivo e rico, para que no futuro possa exercer a profissão com qualidade e visando sempre o bem-estar das crianças, promovendo nelas um desenvolvimento harmonioso. Sendo um dos principais objetivos deste ciclo de estudos desenvolver competências teóricas e operacionais que permitam uma reflexão e intervenção adequadas a contextos educativos diversificados, nomeadamente em

educação formal, procurei assim dar resposta não só às minhas necessidades formativas e profissionais, mas principalmente às das crianças com as quais tive a oportunidade de realizar esta prática.

Toda a minha prática foi centrada e dedicada em grande parte ao desenvolvimento da autonomia das crianças, da sua inclusão na sociedade; na promoção de um ambiente de qualidade do processo educativo, tentando proporcionar o bem-estar das mesmas e respeitando as suas características individuais e coletivas, do mesmo modo que esforcei-me para proporcionar uma boa capacidade de comunicação e relação com o grupo de crianças, de forma a promover um desenvolvimento emocional equilibrado em cada criança.

Tendo em conta todo o processo inerente à realização do relatório, tentei ter em conta a capacidade de ouvir e aceitar diferentes opiniões, reconhecer que existem outras alternativas (até mais favoráveis) ao desenvolvimento dos capítulos aqui encontrados e admitir, em muitas situações, a possibilidade de erro, tentando à *posteriori* resolver diversas barreiras que fui encontrando na elaboração do presente documento. O rigor na escrita e a capacidade de síntese foram duas das barreiras que encontrei. Por outras palavras e de uma forma geral, tentei ter em conta três atitudes que considero fundamentais no decorrer de um processo reflexivo e investigativo: abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento.

Analisando o meu percurso durante todo o Mestrado, sinto que realmente é uma gratificação perceber que todo o esforço em prol do ensino e da aprendizagem, melhoram a educação de muitas crianças e que quando se valoriza a arte de educar, os receios deixam de nos perseguir. Donald Schön (1983, 1987), teve ideias que influenciaram a área da educação, defendendo (como Kenneth Zeichner) a “(...) emancipação do professor como alguém que decide e encontra prazer na aprendizagem e na investigação do processo de ensino e aprendizagem” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 3). Contudo, educar é uma ação que deve ser entendida como algo mais do que uma arte. Deve ser entendida como uma “procura constante com o objectivo de criar condições que aconteçam aprendizagens” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 7).

Referências

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores, No. 1, pp. 21-30.*
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Mcgraw-Hill.
- Barbosa, M., & Fochi, P. (2012). O Desafio da Pesquisa com Bebês e Crianças bem pequenas. *Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.*
- Bardin, L. (1988). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bettencourt, A. (janeiro/abril de 2012). Estado da Educação 2010: Percursos Escolares. *Cadernos de Educação de Infância nº95, APEI, 41.*
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação.
- Canavarro, J., Pereira, A., & Pascoal, P. (2001). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cardoso, G. (dezembro de 2010). Pedagogias participativas em creche. *Cadernos de educação de infância, nº91, APEI, 4-7.*
- Catela, H. (2011). Comunidades de aprendizagem: em torno de um conceito. *Revista de Educação, V. XVIII (Nº2), 31-45.*
- Cordeiro, M. (dezembro de 2006). Únicos e Insostituíveis. *Cadernos de Educação de Infância nº 79, APEI, 29.*
- Cordeiro, M. (2008). *O livro da Criança – do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A esfera dos livros.
- Correia, I. (dezembro de 2007). Formação e caminhos de profissionalidade na Educação de Infância. *Cadernos de Educação de Infância, APEI, 8-13.*
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância – perspectivas pós-modernas*. São Paulo: Artmed.
- Diamond, M., & Hopson, J. (2000). *Árvores maravilhosas da mente: como cuidar da inteligência, da criatividade e das emoções do seu filho do nascimento até a adolescência*. Porto Alegre: Artmed.
- Educação, M. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré- escolar*. Lisboa.
- Elliott, J. (1994). *La investigación-acción en educación (2.ª ed.)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Esteves, S. (março de 2005). "A Afectividade e a Relação Pedagógica – Como é que nos conseguimos esquecer de algo tão fundamental como os afectos! *Cadernos de Educação de Infância nº 73, APEI, 11-12.*
- Estrela, A. (2008). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente, dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal.

- Ferraz, M. A. (1994). *Avaliar para diferenciar. Diferenciar para aprender*. Lisboa: IIE.
- Figueira, M. (1989). A Comunicação e a Criança. . *Cadernos de Educação de Infância.*, 24-27.
- Figueiredo, M. (2004). *Projeto Curricular no Jardim de Infância*. Lisboa: Bola de Neve.
- Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Fuertes, M. (março de 2011). *A outra face da investigação: Histórias de vida e práticas de intervenção precoce. Da investigação às Práticas*. Lisboa.
- Gonçalves, E., & Trindade, R. (2010). *Repositório da Universidade do Porto*. Obtido em 12 de janeiro de 2014, de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/35075/2/69716.pdf>
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, C. (dezembro de 2009). A Ludoterapia e a importância do brincar: Reflexões de uma Educadora de Infância. *Cadernos de Educação de Infância, n°88, APEI*, 21-24.
- Homem, C., B., G., & Montalvão. (dezembro de 2009). A importância da criatividade. *Cadernos de Educação de Infância n°88, APEI*, 41-46.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Iturra, R. (1990). *A construção social do insucesso escolar. Memória e aprendizagem em vila ruiva*. Lisboa: Escher Publicações.
- Jablon, J., Dombro, A., & Dichtelmiller, M. (2009). *O Poder da Observação | do nascimento aos 8 anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Lahora, M. C. (2008). *Actividades Matemáticas na Pré-Escola para crianças dos 0 aos 6 anos*. Lisboa: Papa-Letras.
- Lino, D. (2013). *O modelo pedagógico de Reggio Emilia, In Formosinho, J. (Org.), Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Lisboa, A. M. (2003). *Seu filho no dia-a-dia: Dicas de um Pediatra*. Brasília: Record.
- Lüdke, M., & André, M. E. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. . Brasil: Editora Pedagogia e Universitária LTDA.
- Marques, R. (1998). *A Arte de Ensinar: dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos*. . Lisboa: Paralelo Editora.
- Matos, T., Silva, A., Neves, D., Martins, I., Tavares, L., Matos, M., et al. (dezembro de 2010). Direito à educação desde o nascimento. *Caderno de Educação de Infância n° 91, APEI*, 42-45.
- Mauco (n.d), G. (s.d.). *A Educação afectiva e caracterial da criança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

- Moita, M. C. (2000). *Percursos de formação e de transformação*. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Montagner, H. (1993). *A Vinculação: A Aurora da Ternura*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: ISCSP.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11,1, 77.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e as histórias da sua vida*. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In *GTI (Ed.), Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. *Infância e educação: Investigação e práticas*.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). *A Profissionalidade Específica da Educação de Infância e os Estilos de Interação Adulto/Criança*. In J. Formosinho, *Associação Criança - Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O modelo curricular do MEM: uma gramática pedagógica para a participação guiada. *Escola Moderna*, 5-9.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (3.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Amadora: McGraw-Hill.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho.
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças. Fragmentos de uma sociologia de fracasso*. Porto Alegre: Artmed.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação para Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. *Dissertação de Doutoramento Universidad de Málaga*. Málaga: Facultad de ciência de la Educacion.
- Riley, D., San Juan, R., Klinkner, J., & Ramminger, A. (2008). *Social & emotional development*. St Paul: Redleaf Press.
- Rodrigues, L. (2008). *A integração escolar dos alunos do ensino profissional nível III nas escolas públicas da RAM*. *Tese de Doutoramento. Policopiado*. Funchal: Universidade da Madeira.

- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rousseau, J. (1985). *Emilio*. Madrid: Biblioteca Edaf.
- Sá, E. (2006). *Crianças para sempre: é bom crescer com os pés na terra e com a cabeça na lua*. Alfragide: Oficina do Livro.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da Investigação-Ação à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Segurança Social, I. (2010). *Creche: manual de processos chave (2ªed)*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento, Col. "Biblioteca das Ciências do Homem. Porto: Edições Afrontamento.
- Simões, A. (2004). O Educador como Prático Reflexivo... E a Construção da sua Identidade Pessoal. *Cadernos de Educação de Infância* 71, 8-13.
- Simões, A. (abril de 2009). A colaboração jardim-de-infância, família e comunidade? *Cadernos de Educação de Infância nº 86, APEI*, 41.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação (1.º vol.)*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, F. (2008). *Repositório da Universidade dos Açores*. Obtido em 16 de janeiro de 2014, de <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1202/1/A%20diferencia%C3%A7%C3%A3o%20como%20princ%C3%ADpio%20de%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20curricular.pdf>
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (2000). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-hill.
- Strecht, P. (1996). O Papel do Educador de Infância no Desenvolvimento Afectivo dos 0 aos 6 anos de idade. *Cadernos de Educação de Infância*, 32-35.
- Tavares, S. (dezembro de 2010). Relações pedagógicas em creche. *Cadernos de Educação de Infância nº 91, APEI*, 51-52.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Varela, H. (2010). *À procura de uma identidade: modelos pedagógicos e curriculares em educação de infância*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Vasconcelos, T. (janeiro/abril de 2012). Recomendações do Conselho Nacional de Educação sobre Educação das crianças dos 0 aos 3 anos- propostas da/para a criança futura. *Cadernos de Educação de Infância, nº95, APEI*, 7-13.
- Vicente. (2004). *Razão e diálogo*. Porto: Porto Editora.

Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural – Notas de Antropologia da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.

Zabalza, M. (2000). Evaluación en Educación Infantil. *Perspectivar Educação*, n. 6.

Legislação

Decreto-Lei n.º 240/2011, de 30 de agosto, Anexo n.º 1, II, (2001). Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do ensino básico. Lisboa;

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011: Avaliação na Educação Pré-escolar.

Documentos Institucionais

Plano Anual de Actividades da Sala Azul - BIII (2013/2014)

Projecto Curricular de Grupo da Sala Azul - BIII (2013/2014)

Projecto Educativo de Escola do IRSI (2013/2016)

Apêndices – Conteúdo do CD-ROM

Pasta - Documentos Gerais

Relatório de Estágio (versão eletrónica)

Apêndice 0. Autorizações aos encarregados de educação para fotografar.

Pasta – Estágio Pedagógico em contexto de Educação de Infância (Creche)

Apêndice 1. Grelha de observação em Creche

Apêndice 2. Primeira planificação semanal (EI- Creche).

Apêndice 3. Segunda planificação semanal (EI- Creche).

Apêndice 4. Terceira planificação semanal (EI- Creche).

Apêndice 5. Quarta planificação semanal (EI- Creche).

Apêndice 6. Quinta planificação semanal (EI- Creche).

Apêndice 7. Sexta planificação semanal (EI- Creche).

Apêndice 8. Sétima planificação semanal (EI- Creche).

Apêndice 9. Vídeo sobre a dramatização da peça de teatro “À Descoberta do Pão-por-Deus”.

Apêndice 10. Vídeo sobre a dramatização da peça de teatro “A Lenda de São Martinho”.

Apêndice 11. Avaliação Individual das Crianças.

Apêndice 12. Cartaz de divulgação das ações de sensibilização.

Apêndice 13. Convocatória dirigida aos Encarregados de Educação.

Apêndice 14. Plano Anual de Atividades – Sala Azul (BIII).

