



**Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti**  
**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**“O BRINCAR NUM GRUPO DE CRIANÇAS  
DE 3 ANOS”**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO  
DE PAULA FRASSINETTI PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM  
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

---

De

ANA ISABEL SILVA MOREIRA

Orientação

DOUTORA MARIA CLARA DE FARIA GUEDES VAZ CRAVEIRO

---

SETEMBRO 2014

*Ao meu filho, Pedro Gabriel,  
o meu herói e a minha fonte de inspiração.*

## RESUMO

As crianças no período pré-escolar envolvem-se em diferentes tipos de brincadeira nas diversas áreas da sala, que lhes proporciona variadas aprendizagens.

Brincar permite às crianças adquirir um conjunto de aptidões, individual e coletivamente. Quando brincam, as crianças estabelecem interações com os pares ou com os adultos que as ajudam a desenvolverem competências na resolução de problemas, expressam a sua criatividade, demonstram autonomia, desenvolvem a imaginação e cooperam mais umas com as outras.

O educador de infância tem um papel essencial ao reconhecer o significado do brincar, devendo para isso criar ambientes estimulantes e espaços agradáveis com recurso a materiais interessantes e apelativos. Por outro lado, a forma como as crianças brincam e se envolvem nas brincadeiras permite ao educador observar e analisar as necessidades das crianças do grupo e perceber o seu desenvolvimento.

Por outro lado, este trabalho evidencia a intervenção pedagógica realizada ao longo do estágio, numa instituição de Educação Pré-Escolar, articulando a teoria a prática, baseada nos pressupostos teóricos já aprendidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Brincar, educador, professor investigador, jogo.

# ABSTRACT

Preschool children get involved in different types of play in the diverse areas of the classroom, which provides them with varied learning.

Playing allows children the acquisition of a set of aptitudes, individually and collectively.

When they play, children establish interactions with their peers or with the adults, who help them to develop problem solving skills, express their creativity, demonstrate autonomy, develop the imagination and cooperate more with each other.

The kindergarten teacher has an essential role in recognising the meaning of play, therefore should create stimulating environments and pleasing areas using interesting and appealing resources. On the other hand, the way children play and engage in play allows the educator the ability to observe and analyse the needs of their children in the group and understand their development.

Furthermore, this work enhances the pedagogical intervention performed along the practicum, in an institution of Preschool Education, articulating theory with practice, based on the theoretical principles already learned.

**Keywords:** Play, educator, research teacher, game.

# AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta etapa importante na minha vida, quero deixar o meu sincero agradecimento a todos os que me ajudaram a chegar até aqui, que me acompanharam em todos os momentos e me apoiaram ao longo deste percurso.

À minha orientadora, Doutora Clara Craveiro, pela partilha de saberes, pela sua disponibilidade e compreensão, pelo incentivo à reflexão e pelas tranquilas palavras de apoio.

A todos os professores da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, pela sua disponibilidade, partilha de saberes e apoio ao longo deste percurso, que contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional.

À Educadora Cooperante, por ter partilhado comigo a sua vasta experiência e pela sua amizade ao longo deste percurso.

A todas as pessoas que trabalham na instituição onde decorreu o estágio, por partilharem comigo a sua experiência e saber e pela forma carinhosa com que sempre me receberam.

Aos meus pais, pela educação que me deram, por todo o apoio e por terem sido uns avós excecionais.

À minha irmã, por estar sempre presente.

Ao meu marido, pela compreensão e pelo apoio que me deu ao longo deste percurso.

Às minhas colegas de estágio, por todos os momentos que passámos juntas.

A todas as crianças da sala dos 3 e 4 anos, obrigada por me terem deixado brincar convosco!

A todos, muito obrigada!

# ÍNDICE

Introdução.....	8
Capítulo I – Enquadramento Teórico.....	10
1.1 Conceção sobre Educação e Educador.....	10
1.2. Perspetiva sobre o Futuro .....	13
1.3. O papel do professor-investigador.....	14
1.4. Referentes teóricos que sustentam a prática pedagógica desenvolvida com o grupo de crianças.....	15
1.4.1 – Reggio Emilia.....	15
1.4.2 – High Scope .....	17
1.4.3 – Metodologia de Trabalho de Projeto .....	18
1.4.4 – Movimento da Escola Moderna (MEM) .....	19
1.5 A importância do brincar.....	20
Capítulo II - Metodologias de Investigação.....	26
Capítulo III - Contexto Organizacional.....	29
3.1 – Caracterização da Instituição.....	29
3.1.1 – Projeto Educativo .....	30
3.1.2 - Regulamento Interno.....	30
3.1.3- Plano Anual de Atividades.....	31
3.1.4 – Projeto Curricular de Grupo de Jardim de Infância .....	32
3.2- Caracterização do meio, famílias e crianças .....	33
3.2.1- Caracterização do meio envolvente.....	33
3.2.2- Caracterização das famílias .....	34
3.2.2- Caraterização das crianças .....	35
3.3 - Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e da Comunidade .....	39
Capítulo IV - . Intervenção e exigências profissionais .....	42
Considerações Finais .....	53
Bibliografia.....	55

# ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Gráficos de Caracterização do Grupo

Gráfico 1 – Idade do Pai

Gráfico 2 – Idade da Mãe

Gráfico 3 – Profissão do Pai

Gráfico 4 – Profissão da Mãe

Gráfico 5 – Nível de Escolaridade dos Pais

Gráfico 6 – Situação face ao Trabalho

Gráfico 7 – Número de Irmãos

Gráfico 8 – Área de Residência

Gráfico 9 – Meio de transporte utilizado na deslocação para o Jardim

Gráfico 10 – Género das Crianças

Gráfico 11 – Idade das crianças

Anexo II – Registo de Observação: Lista de Verificação

Anexo III – Registo de Observação: Descrição Diária

Anexo IV – Registo de Observação: Registo de Incidente Crítico

# INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi elaborado pela aluna Ana Isabel da Silva Moreira, no âmbito do Mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar, sob a orientação da Doutora Clara Craveiro e desenvolvido com um grupo de crianças de 3 e 4 anos.

A realização deste estágio permitiu-me vivenciar uma rica experiência pessoal e profissional no contexto de jardim-de-infância, a par de uma reflexão sobre a infância e o papel e as práticas dos educadores de infância, conducentes ao crescimento e desenvolvimento integral das crianças, em que o brincar ocupa um lugar fulcral para que esse crescimento e desenvolvimento aconteçam. Por isso, ao longo deste trabalho é apresentada uma descrição da experiência prática vivenciada no estágio, que tem por base referentes teóricos que sustentam essa mesma prática.

A possibilidade de contactar *in loco* com toda a realidade do jardim-de-infância, ajudaram a solidificar aprendizagens teóricas, a experimentar o sucesso de muitas ações, práticas e estratégias, mas também me permitiu o confronto com outras ações menos bem-sucedidas que me fizeram crescer pessoal e profissionalmente, refletir, pensar, avaliar, adotar novas estratégias, investigar na procura de respostas adequadas ao contexto e necessidades do grupo.

Também o conhecimento e caracterização da instituição, através dos seus documentos orientadores, respeitando os seus valores e crenças coadjuvaram na compreensão da dinâmica da instituição, da sua envolvência social, cultural e familiar necessário à intervenção educativa. Deste modo, utilizaram-se diferentes estratégias e instrumentos importantes para uma aprendizagem ativa e participada da criança e para o envolvimento parental nas ações/atividades desenvolvidas quer a nível de sala, quer a nível institucional.

Este relatório é composto por quatro capítulos. No primeiro capítulo, Enquadramento Teórico, apresenta-se um quadro de referência conceptual, com teorias que foram sustentando a prática pedagógica e perspetivas teóricas que estão na base da Educação Pré-Escolar. Estudaram-se ainda questões relacionadas com educação e educar e da importância e necessidade do educador investigar e refletir ao longo de toda a sua atividade profissional.

No segundo capítulo, Metodologias de Investigação, é apresentada a



metodologia utilizada no estágio, bem como todos os procedimentos metodológicos utilizados. Assim, optou-se por uma investigação de natureza qualitativa.

No terceiro capítulo, Contexto Organizacional, é feita uma caracterização da instituição, fazendo referência aos seus valores e ideários e documentos que norteiam a sua ação, do meio envolvente, das famílias e das crianças do grupo. Aqui também é descrito o plano de intervenção delineado ao nível da instituição e comunidade.

No quarto capítulo, Intervenção exigências Profissionais, é apresentada a prática pedagógica desenvolvida ao longo do ano, centrando-se especialmente no brincar como atividade natural das crianças.

Por último, apresentam-se as Considerações Finais com uma reflexão sobre o desenvolvimento pessoal e profissional e de todas as conquistas alcançadas com este trabalho.

# CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1.1 Conceção sobre Educação e Educador

A Educação reveste-se de grande importância em qualquer etapa de desenvolvimento do ser humano, e segundo Kant, “o homem é o que é pela educação” (Reboul, 2000:9). De acordo com a Lei-quadro para a Educação Pré-Escolar, “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção como ser autónomo, livre e solidário.” (Decreto-lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro, art. 2).

Para Marques (2000:54) educação é “o processo de desenvolvimento e realização do potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afetivo existente em cada criança. Também designa o processo de transmissão da herança cultural às novas gerações.”

Seguramente que todos os profissionais da Educação já se confrontaram com a necessidade de responder à questão “o que é educar?”. Certamente esta não é uma questão de resposta uniforme, única e certa, dado que depende das vivências, práticas, experiências, cultura e sociedade em que cada um se encontra inserido. Educar é muito mais do que transmitir conhecimento ou saberes. Educar é uma tarefa de responsabilidade, que implica ser orientadora, salvaguardando sempre a liberdade e individualidade do educando (Sanvisens, 1984). Deste modo, a educação procurará promover o desenvolvimento integral das crianças, enquanto seres individuais, com diferentes características, provenientes de diferentes contextos sociais.

Atualmente, reconhecemos que a educação tende a ter um caráter universal, isto é, na realidade em que vivemos hoje, a educação é dirigida a todos independentemente da origem, cultura ou grupo socioeconómico em que a criança se insere, preparando-as assim para a vida em sociedade conforme refere o 7º artigo da Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 20 Novembro de 1959. Contudo, o contexto em que a criança se insere é fundamental para o seu desenvolvimento, na medida em que a família, escola e sociedade desempenham um papel essencial na formação das crianças enquanto futuros cidadãos.

Deste modo, a educação compreende uma perspectiva holística, assente em quatro pilares fundamentais que ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors, 1996:77).

Hoje em dia quando nos referimos à educação, referimo-nos a um sistema estruturado com regras de funcionamento. Como expressam as Orientações Curriculares, é suposto que durante a educação pré-escolar “se criem as condições necessárias para que as crianças continuem a aprender, ou seja, importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender” (Ministério da Educação, 1997: 17). Ainda de acordo com este documento, espera-se que a educação pré-escolar crie “*condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua autoestima e autoconfiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos.*” (Ministério da Educação, 1997:18)

Assim sendo, a educação pré-escolar torna-se a base para qualquer educação, no sentido que contribui para a formação completa da criança, onde lhe são proporcionadas diferentes experiências concretas, partindo do conhecimento do educador, das características e das necessidades de cada criança.

Cabe ao educador possibilitar à criança que se desenvolva de modo equilibrado e para isso deve proporcionar um ambiente acolhedor, securizante, estimulador e de aprendizagem, atendendo a todos os aspetos de desenvolvimento da criança. Assim, o objetivo de formação e desenvolvimento presente num dos princípios gerais enunciados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, refere que o educador deve “*estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas*”. (Ministério da Educação, 1997:18)

O educador de infância tem um papel basilar na construção e gestão do currículo e “*desempenha uma enorme diversidade de tarefas e tem um papel abrangente com fronteiras pouco definidas*” (Oliveira-Formosinho, 2002:46).

Neste sentido, e para que se cumpram os objetivos da educação da infância descritos na Lei-quadro da Educação Pré-Escolar, torna-se fulcral que o educador conheça a forma como as crianças se desenvolvem e sobretudo a forma como aprendem, pois “*a pensar, a mover-se, a fazer uso da língua, a interagir com os seus pares e a lidar com as emoções constituem uma base sobre a qual podemos delinear*

*atividades que as ajudem a alcançar objetivos significativos nestas áreas”* (Spodek, 2002:4).

Partindo deste conhecimento, o educador adapta a sua intervenção ao nível de desenvolvimento do grupo e de cada criança, ajustando as práticas educativas àquilo que as crianças sabem e são capazes de fazer, recorrendo sempre que necessário a estratégias da pedagogia diferenciada, para que possa promover situações de aprendizagem.

*“Respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens. A oportunidade de usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos. Permite que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros.”* (Ministério da Educação, 1997:19)

A intervenção do educador de infância é caracterizada pela intencionalidade do processo educativo e que passa por diferentes etapas que se vão sucedendo, tais como: observar para melhor conhecer as capacidades, interesses, dificuldades e contexto familiar e social de cada criança e do grupo; planear processo educativo com base no conhecimento das características do grupo para que consiga proporcionar aprendizagens significativas e diversificadas; agir para concretizar a ação; avaliar para tomar consciência da ação; comunicar e partilhar a evolução da criança com a equipa e com os pais e por último, articular com a comunidade educativa, promovendo continuidade e articulação com o 1º ciclo, para facilitar a transição da criança para a este nível de ensino. (Ministério da Educação, 1997: 25-28)

Outro papel do educador de infância deve ser o de investigador reflexivo sobre a sua prática, melhorando ou adequando a sua intervenção, para que possa proporcionar a cada criança e ao grupo aprendizagens significativas, enriquecedoras e diversificadas. Neste sentido, o educador reflexivo aprende a perceber as verdadeiras necessidades de cada criança, questiona a realidade, levando a uma reestruturação das práticas educativas para um melhor atendimento e desenvolvimento da criança.

Em suma, o educador de infância tem também a função de envolver e *“incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade”* (Ministério da Educação, 1997: 22) criando uma relação de cooperação entre família e escola.

## 1.2. Perspetiva sobre o Futuro

Ser educador de infância implica uma reflexão sobre os valores sociais, morais, culturais com os quais a criança vai crescer e *“desde sempre, à Educação e nomeadamente à Educação de Infância se tem pedido o contributo na preparação das crianças para o futuro, para a vida, para a sociedade.”* (Craveiro, Clara; Neves, Ivone; Pequito, Paula, 1997:77)

Por isso, os educadores de infância devem ser capazes de preparar as crianças para se integrarem na sociedade, *“pensar nos desafios que essa sociedade futura nos traz e acreditamos que podemos e devemos ser agentes educativos na construção dessa sociedade que desejamos mais solidária e tolerante”,* (Craveiro, Clara; Neves, Ivone; Pequito, Paula, 1997:77) apoiando as crianças na construção da sua personalidade, com capacidade de espírito crítico capazes de questionar o que se passa à sua volta e serem futuros decisores consciente perante as suas necessidades, interesses e motivações.

Contudo, é importante salientar que a transmissão de valores é uma tarefa que não cabe só ao educador, a família tem igualmente um papel de relevo nesta missão, ambos se complementam em benefício do futuro e da educação da criança.

A importância da educação para os valores mencionada nas Orientações Curriculares para a Educação de Infância *“dão particular importância à Organização do Ambiente Educativo como um contexto de vida democrática em que as crianças participam”* (Ministério da Educação, 1997: 20) atendendo a uma perspectiva de educação para a cidadania e formação pessoal e social, ou seja, *“fomentar a inserção das crianças em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade”* (Ministério da Educação, 1997: 20)

Neste sentido, é importante que o educador ajude a formar cidadãos que desenvolvam valores como solidariedade, aceitação das diferenças, respeito pelo outro, a cooperação e o trabalho em grupo. A educação é fundamental na vida de uma pessoa, *“a educação das crianças, hoje, pode ser uma questão de sobrevivência para os adultos de amanhã”* (Craveiro, Clara, Iolanda Ferreira, 2007:19)

Para que se cumpram as finalidades da educação é essencial que o educador faça sistematicamente uma reflexão ponderada sobre a sua ação e as suas práticas e que invista em formação ao longo da vida, para que possa perspetivar o futuro e melhorar a prática pedagógica.

### 1.3. O papel do professor-investigador

É importante nos dias de hoje, que o educador tenha a consciência de que a sua vida profissional tem que ser uma construção dinâmica e que apesar de saber transmitir conhecimento ele deverá ser detentor de saber científico e qual a melhor forma de desenvolver nas crianças as competências necessárias para os formar como cidadãos ativos e intervenientes.

Esta noção de professor-investigador associada a Stenhouse, citado por Alarcão (2001:23) que reconhece que estamos *“perante uma perspectiva de professor entendido como um profissional reflexivo (...) interacionista e socio-construtivista de aprendizagem experiencial, de formação em situação de trabalho, de investigação-ação”*

O professor-investigador deve ser capaz de questionar sobre a sua prática pedagógica, perceber as razões das dificuldades e/ou desmotivações dos alunos e desenvolver um trabalho colaborativo, com vista a colmatar essas dificuldades. Deve ser também capaz de refletir e avaliar a sua ação, propor estratégias, metodologias e soluções conducentes ao sucesso educativo dos seus alunos.

*“Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona. Ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução.”* (Alarcão, 2001:25)

É expectável que *“o professor seja não um mero executor de currículos previamente definido, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais”* (Alarcão, 2001: 21), que seja o construtor da sua prática profissional, que se adapte às necessidades do seu grupo e coopere com os outros profissionais, na medida em que os professores/educadores também se encontram em constante aprendizagem para a qual a investigação contribui. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação de Infância, o educador deve *“refletir sobre a sua ação e a forma como a adequa às necessidades das crianças e intencionalidade do processo educativo como suporte desse processo educativo.* (Ministério da Educação, 1997: 93)

A capacidade de investigação do professor-investigador assenta essencialmente no questionamento e na reflexão que se caracteriza pela evolução profissional e pessoal.

Alarcão (2001) considera que, quando os professores atuam como investigadores, essa atuação contribui para o seu desenvolvimento profissional e para

“o desenvolvimento institucional das escolas” em que a sua investigação se realiza e “requer dos professores um espírito próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação” (Alarcão, 2001: 22)

## **1.4. Referentes teóricos que sustentam a prática pedagógica desenvolvida com o grupo de crianças**

O educador de infância deve ser um profissional conhecedor das práticas e modelos pedagógicos destinados à Educação de Infância, apoiando-se nestes modelos sempre que necessita de planificar e fundamentar a sua ação, proporcionando, deste modo, conhecimentos e aprendizagens sólidas, significativas, diversificadas e adequadas às crianças.

Neste sentido e segundo Spodek (2002: 194):

*“(...) um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo. Assenta em teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, em noções sobre a melhor maneira de organizar os recursos e as oportunidades de aprendizagem para as crianças, e em pareceres avalizados sobre o que é mais importante e necessário as crianças saberem.”*

Contudo, os modelos curriculares foram sofrendo alterações, ao longo dos tempos, vários modelos históricos apresentam diferenças bastante significativas relativamente aos atuais, pois “enquanto a maior parte dos modelos atuais de educação de infância estão associados a teorias da aprendizagem e/ou desenvolvimento, tal não se passava com os modelos mais antigos” (Spodek, 2002: 194)

### **1.4.1 – Reggio Emilia**

O modelo pedagógico de Reggio Emilia centra-se no desenvolvimento da criança através da exploração das “cem linguagens”, na aprendizagem pelo relacionamento, pela comunicação e pela participação das crianças. As famílias também têm o direito de se integrar no trabalho desenvolvidos pela escola, sendo

incentivada a sua participação, considerando educadores e família como elementos fundamentais na educação das crianças. (Craveiro, 2007: 143)

Neste modelo pedagógico a criança é vista como ativa, competente, construindo o seu conhecimento baseado em interações e relações que estabelece com os outros, com quem interage na escola, família e comunidade. Deste modo, acredita-se que a criança tem um papel ativo na construção da sua socialização juntamente com os pares e adultos. (Lino, 2013, in Oliveira-Formosinho (org.), 2013: 118) Tal como refere Malaguzzi (1998, cit. Oliveira-Formosinho, 2013: 119) *“as ações das crianças não devem ser consideradas apenas como resposta ao meio social, mas como o desenvolvimento das estruturas mentais através da interação (...)”*

Em Reggio Emilia existe um grande respeito pelas crianças e grande gosto em escutá-las e aprender com elas. A integração dos conhecimentos e das áreas dos saber, bem como a importância das descobertas das crianças, a experimentação e o aprender fazendo são aspetos de grande importância neste modelo. (Craveiro, 2007: 144)

Deste modo, *“a escola surge como o lugar onde é possível partilhar vidas e estabelecer múltiplas relações”* (Lino, 2013, in Oliveira-Formosinho (org.), 2013: 119) e o espaço é denominado como o terceiro educador *“na medida em que sustenta e apoia as relações entre os três protagonistas do processo educativo – os professores, as crianças e os pais (...)”* (Lino, 2013, in Oliveira-Formosinho (org.), 2013: 119)

O espaço nas escolas de Reggio Emilia é organizado de cuidada, assim como os materiais, pois ambos têm um papel determinante no processo educativo.

*“O ambiente físico das escolas para a infância de Reggio Emilia é objeto de uma especial atenção de forma a promover a interação social, aprendizagem cooperativa e a comunicação entre as crianças, os professores, os pais e os membros da comunidade. Todos os espaços e materiais são cuidadosamente planeados e organizados para criar um ambiente agradável e familiar, onde as crianças, os professores e os pais se sintam como em casa”* (Lino, 2013, in Oliveira-Formosinho (org), 2013:120)

Também o espaço exterior é cuidadosamente planeado, dado que é um local onde as crianças podem vivenciar experiências diferentes daquelas que ocorrem no espaço interior e possibilita continuar trabalhos e atividades iniciados no interior e de grandes dimensões. (Craveiro, 2007: 148)

Neste modelo pedagógico as interações entre crianças é constantemente motivada pela organização do trabalho em pequenos grupos, principalmente na realização de projetos e os educadores procurar extrair o máximo de vantagens desta



organização, essencialmente ao nível da comunicação entre as crianças. (Craveiro, 2007: 152) As interações e relações entre todos os intervenientes constituem o núcleo central da pedagogia, que envolve formas de estar e trabalhar em conjunto. (Lino, 2013, in Oliveira-Formosinho (org.), 2013: 134)

### 1.4.2 – High Scope

O modelo High scope valoriza a aprendizagem pela ação, uma vez que reconhece que *“o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas suas práticas de aprendizagem através da ação”*. (Weikart, 1995 cit. Hohman, 2011:1). Ou seja, as crianças constroem o seu próprio conhecimento, colocando as suas questões, pesquisando e lançando hipótese para responder as suas dúvidas e solucionar problemas.

O educador tem um papel fundamental neste processo de aprendizagem, pois deve criar oportunidades para que a criança se desenvolva e aprenda, sendo *“o papel do adulto apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiencias que integram a aprendizagem pela ação”* (Weikart, 1995 cit. Hohmann, 2011:1)

O modelo High Scope baseia-se essencialmente em cinco princípios básicos que orientam os profissionais na prática do seu trabalho diário com as crianças e são eles (Hohmann, 2011):

- Aprendizagem pela ação, ou seja, aprendizagem ativa que vem da iniciativa pessoal. As crianças exploram, colocam questões e procuram respostas, resolvem problemas e criam novas estratégias a por em pratica. A aprendizagem tem por base experiencia chave que levam as crianças a envolverem-se em *“interações criativas e permanentes com pessoas, materiais, ideias que promovam o crescimento intelectual, emocional, social e físico.”* (Weikart, 1995 cit. Hohman, 2011:5)

- Interação adulto-criança, em que aprendizagem pela ação depende desta interação e os adultos apoiam as intervenções da criança recorrendo a estratégias de interação positivas – partilham o controlo com as crianças, centram-se nas suas riquezas e talentos e apoiam as suas brincadeiras.

- Contexto de aprendizagem, sobretudo o contexto físico, dá a criança a possibilidade de realizar escolhas e tomar decisões. Deste modo, o espaço de brincadeira é organizado e dividido em áreas de interesse específicas de forma apoiar o constante e comum interesse das crianças. As áreas devem conter diversos

materiais de fácil acesso, que as crianças possam utilizar nas brincadeiras e jogo. Os materiais devem ser arrumados nos locais estabelecidos pelo adulto, com prateleiras baixas, caixas transparentes e rótulos com desenho e símbolos que as crianças consigam identificar.

- Rotina diária deve ser consistente e que apoie a aprendizagem ativa. Inclui o processo planejar-fazer-rever, permitindo as crianças que expressem as suas intenções, coloquem nas em pratica e que reflitam sobre o que fizeram durante o tempo que brincaram. O tempo em pequenos grupos incentiva a criança a explorar e experimentar materiais novos ou familiares, escolhidos pelos adultos com base nas observações diárias dos interesses das crianças e dos acontecimentos locais. No tempo em grande grupo, adultos e crianças, iniciam atividades de música e de movimento, de representação de histórias, jogos cooperativos e projetos. A rotina diária centrada na aprendizagem ativa apoia a criança na construção do sentido de comunidade.

- Avaliação diária da criança baseado no trabalho em equipa. As crianças são observadas e posteriormente avaliadas, tendo em conta os seus interesses e competências.

### **1.4.3 – Metodologia de Trabalho de Projeto**

William Kilpatrick, discípulo e formando de Dewey, foi o primeiro a propor a metodologia de trabalho de projeto. Esta metodologia surge como forma de o educador orientar o trabalho na sala, de modo a permitir que a criança seja construtora do seu próprio conhecimento.

A metodologia de trabalho de projeto caracteriza-se por ser *“um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo”* (Kartz, 1997:3), surgindo este tópico dos interesses da própria criança.

Para Oliveira-Formosinho (2011) esta metodologia assume que a unidade base da pedagogia é o “ato intencional” (Oliveira-Formosinho, 2011: 55), ou seja, *“a unidade base da pedagogia é, assim, a situação”* (Oliveira-Formosinho, 2011: 54) e é a partir desta que o processo de aprendizagem se inicia, é partir dos interesses e saberes da criança para os alargar e diversificar, despertando novos interesses, estimulando a curiosidade e o desejo de aprender.

*“A marca distintiva do Trabalho de Projeto, o eixo nuclear da sua estrutura epistemológica, enraíza aqui: começar por um problema e não por um tema, é traçar um itinerário reflexivo, é fazer da pesquisa e dos seus atores (os alunos e o professor) o centro da aprendizagem.” (kilpatrick, 1971:84, cit. Oliveira-Formosinho, 2011: 56)*

Segundo Vasconcelos (in Ministério da Educação, 1998), o trabalho de projeto tem quatro fases, todas elas interligadas. A primeira fase - Definição do Problema – as crianças questionam, partilham os saberes que possuem sobre o assunto que pretendem investigar. O papel do adulto é fundamental, pois ajuda a manter o diálogo, garante a complexidade das questões, incentiva o diálogo nas crianças menos participativas e orienta o grupo para aquilo que pode fazer, isto é, *“no trabalho de projeto, o papel do professor é mais o de conselheiro e orientador do que o de instrutor”* (Kartz, 1997: 171)

Na fase dois – Planificação e lançamento do trabalho – prende-se com a planificação do que se vai fazer, por onde *começar e como fazer*. Assim, *“organizam-se os dias da semana, a semana; antecipam-se acontecimentos; inventariam-se recursos: a quem se pode recorrer, que documentação existe disponível.”* (Ministério da Educação, 1998: 142)

A fase três - Execução – é marcada pelas experiências diretas que as crianças vivenciam, quer através do contacto direto com a realidade, quer através da pesquisa documental. Posteriormente, as crianças registam, selecionam e organizam a informação. O educador ajuda a criança a fazer o ponto da situação com as crianças, analisando o que já fizeram e o que ainda falta fazer. Durante esta fase, as crianças utilizam múltiplas linguagens na realização das atividades planificadas.

A última fase - Avaliação/Divulgação – as crianças fazem uma síntese da informação adquirida para divulgar o projeto a outros, mas esta fase também é vista como *“uma síntese recapituladora”* de todo o processo e *“ a avaliação é um procedimento, uma atitude transversal a todas as fases do projeto”* (Oliveira-Formosinho, 2011: 57)

#### **1.4.4 – Movimento da Escola Moderna (MEM)**

O Movimento da Escola Moderna (MEM) baseou-se na teoria de Freinet e foi reconhecido pela Federação Internacional de Movimentos em 1966, ano da morte de Freinet.

Este modelo pedagógico foi precursor na construção de respostas inclusivas nas escolas, através de procedimentos pedagógicos que contribuíssem para combater a discriminação e insucesso escolar (Grave-Resendes e Soares, 2002, cit. Craveiro, 2007: 168). Deste modo, o Movimento de Escola Moderna (MEM) concebe a escola como um espaço de partilha de experiências culturais e também de iniciação à vida democrática. (Craveiro, 2007:168)

Através de uma organização cooperada, assente na negociação, solidariedade e nas práticas de vida democrática, o Movimento da Escola Moderna (MEM) apresenta os instrumentos de organização social da classe como fundamentais para a gestão e organização do grupo, dado que fomentam *“a planificação, gestão e avaliação da actividade educativa”* (Niza, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996:148, cit. Craveiro, 2007: 170) participada pelas crianças.

O ambiente da sala deve ser agradável e estimulante utilizando as paredes *“como expositores permanentes das produções das crianças”* (Niza, 2013 in Oliveira-Formosinho, 2013:151) e aí colocarão o Plano de atividades; Lista semanal dos projetos; Quadro semanal de distribuição de tarefas; Mapa de presenças e o Diário de grupo.

## 1.5 A importância do brincar

O brincar é uma atividade central nas salas de jardim-de-infância, que possibilita o desenvolvimento de várias competências na criança *“é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige, como condição, um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e induz no mundo imaginário.”* (Kishimoto, 2010: 4) Com esta “tarefa” as crianças adquirem uma multiplicidade de conhecimentos e experiências significativas e *“é o que garante a cidadania da criança e as ações pedagógicas de maior qualidade”*. (Kishimoto, 2010: 4)

Para Garvey (1992: 7) o conceito brincar *“é um comportamento muito frequente em períodos de expansão intensa do conhecimento de si próprio, do mundo físico e social e dos sistemas de comunicação; o que nos pode levar a supor que a atividade lúdica está intimamente relacionada com estas áreas do desenvolvimento.”* Por isso, que muitos educadores acreditam que as atividades

lúdicas estão na base da construção do ser humano em vários domínios e é um instrumento importante para a aquisição de aprendizagens significativas.

Moyles (1989 e 1991, *cit* Moyles *et al*, 2008:13) considera o brincar como sendo *“um processo que, em si mesmo, abrange uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e entendimentos”* e *“o envolvimento profundo por parte da criança é necessário e deve ser permitido e incentivado pelos adultos, para que o brincar seja realmente desafiador e contribua de forma integral para o processo de aprendizagem”*. (Monighan-Nourot *et al*. 1987, *cit* Moyles *et al*, 2008:18)

De acordo com a perspectiva Vygotskiana do brincar apontada por Filomena Gaspar (2010: 8) brincar é uma atividade que cria zonas de desenvolvimento próximo e que promove aprendizagens e desenvolvimento da criança, mas nem todo o brincar tem essa qualidade e pode nem sempre promover aprendizagem e desenvolvimento.

*“A brincadeira combina oportunidades para a atividade conjunta, para a interação social, para o uso da língua e outros símbolos, para a exploração do poder dos interesses da própria criança e para se engajar em criação e resolução de problemas: todos os ingredientes da ZDP.”* (Vygotsky,1967, *cit*. Brock *et al*, 2011)

A teoria de aprendizagem defendida por Vygotsky (*cit*. Papalia, 2001:36) põe em destaque os mecanismos de influência educativa onde a dimensão da aprendizagem é um aspeto muito importante. A construção do conhecimento é individual mas constrói-se também juntamente com os outros. Estes atuam na ZDP, definida como *“a distância entre o nível de desenvolvimento atual como determinado pela solução de problemas independente e o nível de desenvolvimento potencial como determinado através da solução de problemas com o auxílio do adulto ou em colaboração com os pares mais capazes.”* (Vygotsky, 1978, *cit*. Brock *et al*, 2011: 63)

Associado ao conceito de ZDP encontra-se a noção de *scaffolding* (colocar andaimes) introduzida por Wood e Bruner (1976, *cit* Vasconcelos, 1997; 37) em que *“as intervenções de acompanhamento dos adultos deveriam estar inversamente relacionadas com o nível de competência da criança para executar tarefas”* isto é, *“quanto mais dificuldade tivesse uma criança a atingir um determinado objetivo, mais directas deveriam ser as intervenções.”* Para Rogoff, Malkin e Gilbride (1984, *cit*. Vasconcelos, 1997;37) *“o parceiro mais experiente incentiva a criança a resolver um determinado problema, colocando andaimes que*

*permitem à criança estender as suas competências e conhecimentos a níveis mais elevados de competência.*” Deste modo, as interações estabelecidas promovem desenvolvimento e autonomia da criança.

Na perspetiva de Vygotsky (*cit.* Gaspar, 2010: 9), o educador tem um papel essencial ao reconhecer o significado do brincar, dando-lhe *“sentido e funcionalidade (...) que se centra no processo e não no produto”*. Durante as brincadeiras, o educador deve seguir as instruções das crianças e fazer o que elas pedem para fazer, pois desta forma *“dá às crianças a oportunidade de exercitarem a imaginação, elas ficam mais envolvidas e interessadas nas brincadeiras e também mais criativas, (...)”* e por sua vez *“estimula a sua autonomia e o pensar de forma independente, o que conduz ao aumento da autorregulação.”* (Gaspar, 2010; 9)

*“Os educadores podem demonstrar o seu interesse pelas brincadeiras das crianças e limitando-se a descrever e a fazer comentários de incentivo sobre o que elas estão a fazer. Esta atitude estimula o desenvolvimento da linguagem, ao modelar palavras que a criança desconhece ou que ainda não se apropriou, e de outras competências cognitivas, sociais e emocionais. (Gaspar, 2010; 10)*

Assim, o educador precisa proporcionar à criança o contacto com um vasto leque de atividades que poderão ser realizadas individualmente ou com a ajuda dos pares, criar ambientes divertidos e estimulantes que promovam atividades práticas com recursos apelativos, sendo a brincadeira uma ferramenta importantíssima para a aprendizagem e a *“motivação intrínseca é valiosa porque ela resulta na aprendizagem iniciada pela criança.”* (Brock et al, 2011: 37)

As brincadeiras e interações que as crianças estabelecem numa sala de jardim-de-infância são uma *“maneira de a criança aprender e que negligenciar ou ignorar o papel do brincar como meio educacional é negar a resposta natural da criança ao ambiente e, na verdade, à própria vida.”* (Moyles, 2008: 94)

Um dos principais objetivos do curriculum High Scope é proporcionar às crianças experiências conducentes à aprendizagem ativa e natural. As crianças aprendem mais quando são encorajadas pelo adulto a explorar o que a rodeia, a interagirem com os pares, a serem mais criativas na utilização de materiais e no próprio jogo simbólico, a seguirem os seus interesses e a brincarem e *“não devem ficar cercadas pela fala do adulto ou dominadas por instruções, mas devem ter liberdade de ação para desenvolver as suas próprias ideias e ter sucesso ou para fracassar.”* (Moyles, 2008: 33)

Atendendo aos elementos da aprendizagem ativa, existe um conjunto de indicadores a seguir como: a escolha da criança sobre o que quer fazer; os materiais que as crianças podem utilizar de diversas maneiras; o manuseamento dos objetos que permite que a criança o explore livremente; a linguagem em que a criança descreve o que se encontra a realizar; o apoio dado pelo adulto, encorajando as soluções e a criatividade da criança. (Brickman, Taylor, 1991:8)

Num ponto extremo oposto a esta ideia encontram-se *“as abordagens em que os adultos criam muita estrutura para as crianças: elas não exercem muitas escolhas e seguem rigidamente a estrutura de regras da atividade ou imitam o que o adulto modela.”* (Moyles, 2008:34) É necessário que haja um equilíbrio entre as duas perspetivas, para que a criança possa fazer escolhas que vão de encontro aos seus interesses, que sejam capazes de tomar decisões, resolver problemas e que construam a sua autonomia. Para que os desejos e interesses sejam cumpridos nos processos do brincar *“as crianças deveriam ter liberdade para escolher suas atividades de brincadeira em vez de serem continuamente repreendidas e direcionadas por adultos para desenvolver as atividades limitadas pelo currículo”*. (Brock et al, 2011:59)

Ao brincar, as crianças desempenham papéis que podem tornar-se numa mais-valia para o adulto que as acompanha e observa diariamente, visto que o jogo simbólico pode fornecer informações sobre as vivências das crianças. Segundo Hohmann o representar papéis *“é outra das formas através das quais as crianças mais pequenas podem representar aquilo que sabem sobre pessoas, animais e situações”* (Hohmann & Weikart 2011: 493) Partindo da observação do jogo simbólico da criança, o educador pode compreender o seu comportamento mediante determinadas situações.

Através do jogo simbólico as crianças desenvolvem a socialização a competências de resolução de problemas, tendem a cooperar mais com os outros e cabe ao educador proporcionar objetos de apoio *“como roupas, blocos, pinturas e bonecos”* (Papalia, 2001: 367) com vista a uma maior afirmação do faz-de-conta.

Quando as crianças brincam de forma ativa em ambientes favoráveis para uma aprendizagem rica, *“uma das responsabilidades mais importantes dos adultos que ensinam crianças é criar e manter um ambiente físico que encoraje as brincadeiras ativas”* (Brickman, Taylor, 1991:151), quer através da escolha dos materiais e atividades, quer através dos seus próprios interesses e intenções.

*“Quando a criança desenha, pinta, dança, constrói, esculpe, faz música ... ou brinca, ela envolve-se activamente num processo de atribuição de sentido, de forma única, individual, à sua medida (...). Quando as crianças brincam, elas resolvem problemas, fazem descobertas, expressam-se de várias formas, utilizam informações e conhecimentos em contexto significativo. O brincar, como defende Bruner (1972), envolve flexibilidade do pensamento: oferece oportunidades de experimentação, de estabelecimento de relações entre diferentes elementos, de pensar as situações sob diferentes pontos de vista. O brincar (...) permite-lhes experienciar situações de aprendizagem que mobilizam cognitiva, afectiva e socialmente; em situações e contextos de aprendizagem significativos e relevantes, de exploração activa, promotores de curiosidade, imaginação e criatividade; permite ainda experienciar situações abertas, de aprendizagem por ensaio e erro, sem medo de falhar” (Portugal, 2009: 18).*

A maior aprendizagem que as crianças fazem pelo brincar está na oportunidade oferecida à criança de aplicar algo da atividade lúdica dirigida a alguma situação. Hans (1981) (Moyles, 2002: 33) explica claramente suas ideias em relação a este aspeto quando diz que *“o brincar, como uma atividade, está constantemente gerando novas situações. No caso das crianças pequenas, as incidências de aprendizagens podem ser muito pequenas, mas são elas que fazem a criança avançar um estágio ou mais na aprendizagem.”* Por meio do brincar livre, exploratório, as crianças aprendem alguma coisa sobre situações, pessoas, atitudes e respostas, materiais, propriedades, texturas, estruturas, atributos visuais, auditivos e cinestésicos. Por meio do brincar dirigido, elas têm uma outra dimensão e uma nova variedade de possibilidades estendendo-se a um relativo domínio dentro daquela área ou atividade. Por meio do brincar livre subsequente e ampliado, as crianças provavelmente serão capazes de aumentar, enriquecer e manifestar a sua aprendizagem. (Moyles, 2002: 33)

A criança precisa de experimentar, explorar, envolver-se ativamente em atividades que lhes proporcione aprendizagem e bem-estar e o educador deve ter sempre presente a intencionalidade do brincar e não encará-lo como uma mera forma de ocupar o tempo. Como afirma Brock (2011:59) *“ se não brincarmos, as células do nosso cérebro ficam rígidas, e nossa flexibilidade de pensamento é reduzida”*. Por isso brincar é essencial na aquisição de conhecimentos, no desenvolvimento, na socialização e na própria construção da identidade.

Tal como refere Filomena Gaspar (2010:10), estamos *“consciente que o brincar Vygotskiano não é uma solução mágica, mas é sem dúvida parte da solução. Façamos como este fabuloso autor nos sugeriu: deixemos que o nosso pensamento*



se eleve uma cabeça acima de si mesmo e brinquemos com as nossas crianças como elas merecem – é um direito delas e uma responsabilidade nossa.” (Gaspar, 2010:10)

## CAPÍTULO II - METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Para melhor compreender a realidade procedeu-se a uma investigação qualitativa, que segundo os autores Bogdan e Biklen (1994), consiste em *“contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.”* (Bogdan e Biklen, 1994: 11)

O processo de investigação em educação reveste-se de diferentes características, sendo o educador um investigador constante, desde o primeiro contacto com o grupo. Torna-se necessário investigar para melhor conhecer. Assim, para melhor conhecer o grupo e adequar a intervenção pedagógica à realidade, foi necessário recorrer a várias metodologias como a observação direta, estratégia de investigação qualitativa. “Os investigadores qualitativos partem para um estudo munidos dos seus conhecimentos e da sua experiência, com hipóteses formuladas com o único objetivo de serem modificadas e reformuladas à medida que vão avançando.” (Bogdan e Biklen, 1994: 84)

O investigador que usa metodologias qualitativas parte do seu conhecimento e da experiência para melhorar e aperfeiçoar a prática pedagógica.

No sentido de ajustar as diferentes respostas pedagógicas à intervenção foram utilizados, ao longo do estágio, diferentes formatos de observação direta em contexto natural dos acontecimentos capazes de contribuir para a tomada de decisões educativas, como as diversas formas de registos de observação, designadamente: registo de incidentes críticos, que *“são breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado”* (Parente, 2002: 181), descrições diárias, que são uma *“forma de observação narrativa que permite avaliar o desenvolvimento e/ou aprendizagem de uma criança”* (Parente, 2002:180), e lista de verificação ou controlo que *“ajudam a focalizar a atenção do observador, particularmente quando são muitos os itens a ser observados”* (Parente, 2002: 187) (Anexo II). Além destes formatos de registo mencionados, foram igualmente utilizados, embora menos frequentemente, o registo contínuo, que é *“um*

*relato narrativo de um comportamento ou acontecimento registado sequencialmente tal como ocorrem*” (Parente, 2002: 183) e a amostragem de acontecimentos.

De acordo com Cristina Parente (2002: 167), a observação é um processo básico da ciência que pode assumir diferentes formatos, variando entre a observação mais estruturada e a observação não estruturada e naturalista. Além dos formatos já mencionados foram também utilizadas outras que se constituíram como elementos igualmente importantes que documentam o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Assim, as fotografias são também um tipo de registo que estão intimamente ligadas à investigação qualitativa, dão-nos fortes dados descritivos, para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente (Bogdan e Biklen, 1994: 183). Apesar de haver opiniões contraditórias no uso da fotografia pelos investigadores estas podem ser entendidas como *“um estímulo para a produção de dados”* (Bogdan e Biklen, 1994: 190) e podem fornecer *“informações sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e a sua forma de apresentação em determinadas situações”*. (Bogdan e Biklen, 1994: 141)

Um outro tipo de instrumento de investigação qualitativa utilizado foi o PIP – Perfil de Implementação do Programa é um *“instrumento que a Fundação High-Scope desenvolveu para medir a implementação da qualidade das salas que praticam o modelo High-Scope”* (Oliveira-Formosinho, 2002:153). Tal como refere Oliveira-Formosinho (2002) o PIP *“permite analisar o contributo, quer das dimensões estruturais, quer processuais para a qualidade das práticas de educação de infância.”* Oliveira-Formosinho (2002:154), ou seja, instrumento de recolha de dados, que possibilita ao educador observar e refletir sobre as dimensões pedagógicas do contexto educacional, fazer uma análise das suas práticas, entender as relações entre adulto-criança e adulto-adulto.

Uma outra metodologia utilizada foram os portfólios de crianças, que apesar de ter sido elaborado de forma mais estruturada apenas com duas crianças, este documento ajudou as crianças a perceberem a sua evolução ao observar e comentar os trabalhos que consideraram mais importantes e significativos, mas também é um instrumento que ajuda o educador a avaliar o desenvolvimento da criança. Assim como referem Silva e Craveiro (2014) *“o portefólio, enquanto metodologia de avaliação das aprendizagens, tem como especificidade possibilitar conceder voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-as participar na avaliação do seu próprio desempenho.”* (Silva e Craveiro, 2014: 36).

Também a análise documental revestiu-se de importância metodológica na investigação qualitativa, pois permitiu conhecer e compreender as características das crianças do grupo, a instituição, o seu funcionamento e recursos, através dos documentos como, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades e Projeto Curricular de Grupo. A análise das fichas de individuais permite igualmente elaborar uma caracterização do grupo e do contexto sócio familiar, com tratamento da informação através de gráficos e posterior interpretação dos mesmos.

## **CAPÍTULO III - CONTEXTO ORGANIZACIONAL**

### **3.1 – Caracterização da Instituição**

A instituição onde decorre o estágio profissionalizante do mestrado em Educação de Infância tem o estatuto de IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social), tendo estabelecido com o Centro Distrital de Segurança Social e Direção Regional de Educação do Norte um acordo de cooperação na prestação de serviços vocacionados para o atendimento à criança, no âmbito da Educação Pré-Escolar.

Esta instituição, fundada em 1852, é constituída pelas valências de Creche, Jardim de Infância e CATL, sendo frequentada diariamente por 175 crianças, distribuídas pelas diferentes valências.

No que respeita à sua gestão, a direção da instituição é constituída por sete elementos sendo um deles o Diretor. Na valência de Jardim de Infância, esta instituição conta com a colaboração de um Diretor Técnico, quatro educadores de infância, um coordenador administrativo, um psicólogo, quatro ajudantes de ação educativa e sete auxiliares. Os diferentes profissionais trabalham em equipa, “facilitando a procura de respostas mais adequadas às crianças e às famílias” (Ministério da Educação, 1997: 41)

O espaço físico da instituição encontra-se organizado da seguinte forma: na cave funciona a cozinha; no rés-do-chão encontra-se um salão de receção às crianças onde são afixadas notícias e alguns trabalhos desenvolvidos nas salas; três salas de Jardim; uma sala da direção/atendimento aos Encarregados de Educação; a secretaria; o polivalente: área de acolhimento, de expressão motora, de recreio, de televisão; um refeitório para crianças e outro para adultos; instalações sanitárias para crianças (uma para meninos e outra para meninas) e para adultos. No primeiro andar funcionam duas salas da Creche e um refeitório desta valência; instalações sanitárias para crianças e adultos; uma sala de Jardim; uma sala de reuniões e duas salas de vestiário, uma para educadoras e outra para auxiliares. Na zona exterior funciona o CATL e o recreio.

O espaço exterior para atividades ao ar livre “*é igualmente um espaço educativo*” (Ministério da Educação, 1997:38), apetrechado com equipamentos adequados às crianças e de qualidade notória e o chão está protegido com um material sintético. O espaço exterior “*pelos suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior.*” (Ministério da Educação, 1997: 38)

A instituição possui documentos orientadores e reguladores na sua prática, Projeto Educativo; Regulamento Interno; Plano Anual de Atividades e Projeto Curricular de Grupo, constituindo-se como instrumentos do processo de autonomia das escolas.

### **3.1.1 – Projeto Educativo**

O Projeto Educativo é um “*documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição [...]*” (Costa,1992:23)

Este documento contém informações que caracterizam a instituição, como localização, características, horários, objetivos, valores, entre outros, “*... estabelece a identidade própria da instituição*” e “*a sua elaboração é uma tarefa que diz respeito à comunidade educativa.*” (Costa,1992:24)

O documento tem a duração de três anos, contudo “*não sendo um documento inalterável, não deverá estar, porém, sujeito a profundas e constantes alterações anuais*” (Costa, 1992:24)

### **3.1.2 - Regulamento Interno**

O regulamento interno apresenta-se como um documento que visa estabelecer as orientações da instituição como: as disposições legais; processo de admissão das

crianças; instalações funcionamento e organização; direitos e deveres da comunidade escolar, tal como mencionado no Decreto-lei 115/A98, no artigo 3 referente à autonomia das escolas.

De acordo com Costa (1992: 31) o regulamento interno é *um “documento jurídico-administrativo-laboral, elaborado pela comunidade, que com carácter estável e normativo contém as regras ou preceitos referentes À estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna do centro.”*

O Regulamento Interno da instituição visa assegurar a divulgação e cumprimento de regras de funcionamento, dar a conhecer os princípios da instituição, bem como regular o estabelecimento em estreita relação com as famílias promovendo a participação destas nas atividades desenvolvidas. Neste documento constam também normas relativas aos serviços prestados, às condições de acesso, ao horário de funcionamento e atendimento aos pais, ao calendário escolar, às atividades extracurriculares, à organização do espaço e funcionamento de toda a dinâmica da instituição, sendo um documento importante para a instituição possibilitando assim a definição de *“regras de comportamento, os vários direitos e deveres de todos os intervenientes no processo educativo.”* (Costa,1992:31).

### **3.1.3- Plano Anual de Atividades**

De acordo com o Decreto-lei 115/A98, o Plano Anual de Atividades é *“o documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas e organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos.”*

O Plano Anual Atividades da instituição é um documento onde se apresentam as atividades definidas para o ano letivo, onde estão referidas as datas das atividades, os temas e os objetivos previstos para cada uma delas, encontram-se neste item subentendido o público-alvo das atividades.

Tal como nos sugere Costa (1992:27) o Plano Anual de Atividades é *“um instrumento de planificação das atividades escolares para o período de um ano letivo*

*consistindo, basicamente, na decisão sobre os objetivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar.”*

Este documento é, no meu entender, uma forma de toda a instituição estar interligada, pois a realização de atividades previstas no Plano Anual de Atividades é planejada em conjunto, proporciona vivências comuns, sendo depois explorada a temática do dia em cada grupo/sala e a avaliação igualmente realizada em reunião de equipa pedagógica.

### **3.1.4 – Projeto Curricular de Grupo de Jardim de Infância**

Segundo Maria do Céu Roldão (1999), o Projeto Curricular de Turma entende-se como,

*“ (...)a forma particular como, em cada turma, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidade próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto.” (Roldão, 1999:44)*

Na elaboração do Projeto Curricular de Turma da sala onde me encontro a estagiar, identificaram-se as características, interesses e necessidades do grupo para que a Educadora possa adequar a sua prática ao grupo, para que deste modo, o grupo consiga adquirir aprendizagens significativas. O Projeto Curricular de Grupo traduz, assim, uma intencionalidade mediada pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e pelo contexto educativo. O desenvolvimento de competências constitui uma meta, ao potenciar que a criança saiba utilizar saberes e capacidades em diversos domínios, para uma melhor integração social, enfim, contribuir para uma cidadania ativa.



## 3.2- Caracterização do meio, famílias e crianças

Perceber o contexto em que cada criança está inserida é fundamental para que o Educador consiga dar respostas concertadas às necessidades e interesses do grupo, ajustando o seu plano de trabalho visando proporcionar aprendizagens significativas ao grupo e a cada criança.

### 3.2.1- Caracterização do meio envolvente

*“O meio social envolvente – localidade ou localidades de onde provêm as crianças que frequentam um determinado estabelecimento de educação pré-escolar, a própria inserção geográfica deste estabelecimento – tem também influência, embora indireta, na educação das crianças. As características desta ou destas localidades – tipo de população, possibilidades de emprego, rede de transportes, serviços e instituições existentes, meios de comunicação social, etc. – não são também independentes de sistemas mais vastos e englobante, sistemas políticos, jurídicos, educativos ainda mais alargantes.” (Ministério da Educação, 1997: 33)*

A instituição onde decorre o estágio localiza-se numa freguesia da cidade do Porto caracterizada por aspetos típicos de uma grande cidade, situada no coração desta. Uma grande área onde acontece a maior parte da fenomenologia urbana, onde os moradores são de fluxo dinâmico.

A arquitetura dos edifícios da freguesia, residenciais e comerciais, são predominantemente de estilo antigo, notando-se uma certa degradação destes.

As principais atividades económicas presentes no meio envolvente à instituição são o comércio e os serviços. Assim a instituição encontra-se rodeada de certas estruturas e serviços, como rede de transportes públicos, comércio de diversos produtos, agências bancárias, entre outros. Na freguesia onde se encontra a instituição também existem Lares de Idosos, Creches, Jardins de Infância, Escolas Profissionais, Escolas Básicas, Externatos e Salas de Estudo. Existe também um conjunto de espaços verdes e jardins públicos e um conjunto de monumentos históricos que caracterizam a freguesia e a cidade.

### 3.2.2- Caracterização das famílias

Para a caracterização das famílias recolheram-se os dados das fichas individuais das crianças, que foram fornecidas pela Educadora Cooperante e também obtiveram-se informações através do diálogo com a mesma, que permitiu conhecer melhor algumas características das famílias.

Assim através da análise dos dados recolhidos (Anexo I), verifica-se que, relativamente à idade média dos pais das crianças podemos concluir que estas são muito díspares, verifica-se alguma divergência entre as idades que varia entre os vinte e os quarenta e nove anos. Esta diferença pode ser notória nas formas de estar dos pais, podendo os mais velhos ser mais conservadores com pensamento voltado ainda para as correntes mais tradicionais de educação, ao passo que os pais mais novos podem ter uma postura educativa e de vida mais de acordo com as filosofias modernas.

Relativamente ao nível de escolaridade dos pais observa-se que a maioria possui o 3º ciclo do ensino básico. De salientar a existência de um número significativo de pais com formação superior. Considero que os pais apresentam um razoável nível de escolaridade, que lhes possibilita prestar ajuda aos seus filhos/educandos no seu percurso académico e de reconhecerem a necessidade de estabelecer uma relação de proximidade entre estes dois agentes educativos, pais e escola, conducentes ao sucesso educativo das crianças. Quanto à profissão dos pais, verifica-se que as profissões dos pais são muito heterogéneas, sendo as profissões Estudante, Cozinheiro e Trolha que se repetem, o mesmo podemos observar em relação à profissão das mães em que a maioria é empregada de balcão, seguindo restauração. As profissões dos pais podem não estar de acordo com as suas habilitações académicas ou formação, devido á escassez de empregos a que o país tem vindo a assistir.

No que respeita à situação profissional dos pais, verifica-se que a maioria das crianças tem pelo menos um dos progenitores desempregado. Estes dados podem ser justificados pela atual conjuntura económica do país, em que o desemprego é uma constante e a precariedade laboral cada vez mais notória. Este fator influencia várias dimensões da vida pessoal de cada família, como é o caso do número de irmãos de cada criança. Assim, constatamos que a maioria das crianças é filho único, seguido de 1 irmão e 2 irmãos. Observamos ainda que 2 são o máximo de irmãos das crianças do

grupo. A redução do número de filhos pode ser justificada, em parte, pelas dificuldades económicas e por todos os encargos que a educação de um filho acarreta, mas também pelo tempo que cada família dedica ao trabalho, perspectiva que se inverteu relativamente ao passado. Atualmente, a vida das pessoas centra-se muito em torno da profissão deixando a família para segundo plano. Daí a redução no número de elementos dos agregados familiares.

Também a situação habitacional pode refletir os problemas económicos marcados pelo desemprego das famílias, uma vez que a maioria vive em casas arrendadas e algumas vivem num quarto. Esta debilidade económica em que muitas famílias se encontram pode originar uma desigualdade no acesso das crianças, à cultura, a materiais pedagógicos diferenciados, entre outros, podendo condicionar o seu futuro escolar e, conseqüentemente, pessoal.

Quanto à área de residência das crianças constata-se que a um elevado número de crianças reside na freguesia onde se encontra localizada a instituição, podendo-se concluir que habitam relativamente perto desta, pelo que a maioria desloca-se a pé para a Jardim.

### **3.2.2- Caracterização das crianças**

*“Há diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como as características individuais das crianças que o compõe, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças, a dimensão do grupo.” (Ministério da Educação, 1997:35)*

O grupo de criança da sala onde me encontro a desenvolver o estágio é heterogéneo, constituído por vinte e uma crianças, das quais doze são do sexo feminino e nove do sexo masculino (Anexo I)

De acordo com as idades das crianças observamos que este grupo é heterogéneo, pois a diferença de idade entre as crianças mais novas e as mais velhas é acentuada, o que se reflete em termos de aprendizagem uma vez que estas se encontram em níveis de desenvolvimento diferentes. *“A composição etária do grupo pode depender de uma opção pedagógica, benefícios de um grupo com idades*

*próximas ou diversas*” (Ministério da Educação, 1997:35). Pela análise dos dados podemos afirmar que a maioria das crianças tem entre 3 anos e 6 meses e 4 anos.

No grupo algumas crianças frequentaram juntas a Creche ou outra sala do Jardim, o que facilitou a sua adaptação e outras encontram-se a frequentar o Jardim pela primeira vez, mas não apresentam problemas de integração. Contudo, no grupo existem duas crianças cujos pais são de nacionalidade estrangeira, verificando-se dificuldade ao nível da comunicação.

O grupo é muito ativo, dinâmico e manifesta grande necessidade de movimentos amplos como saltar e correr. Para Howard Gardner (*cit* Hohmann & Weikart, 2009: 206) *“o movimento é a capacidade de uma pessoa controlar as atividades do corpo e segurar objetos com perícia”* As crianças gostam de ir para o recreio, onde podem andar de triciclo, correr, brincar no escorrega e noutros equipamentos disponíveis nesta zona e também podem interagir com as crianças de outras idades. As crianças são normalmente alegres e calmas. Sentem-se entusiasmadas com as propostas apresentadas e de uma maneira geral respondem bem às solicitações. As meninas gostam de brincar na área da casinha e os rapazes, na sua maioria, gostam de brincar com carros e comboios. Os interesses das crianças são sempre respeitados mas tenta-se motivá-las para que consigam brincar em todas as áreas.

Seguidamente apresenta-se uma caracterização dos aspetos de desenvolvimento nas suas dimensões cognitivo, social e motor.

No período de educação Pré-Escolar as capacidades motoras e mentais das crianças tornam-se mais desenvolvidas e as suas personalidades e relações sociais mais complexas. Aos três anos, as crianças são capazes de mais e melhores realizações, sentem-se à vontade no mundo e ávidas para explorar as suas possibilidades, bem como as capacidades crescentes do seu corpo e mente. Também a mestria cognitiva das regras sintáticas e dos segredos da conversação permite à criança comunicar mais eficazmente com os outros, internalizar os padrões sociais e desenvolver amizades. (Papalia, 2001: 277)

## **Desenvolvimento Motor**

A educação motora contribui para aquisição de habilidades e aprendizagens de grande utilidade pessoal e social, apresentando-se como um fator de equilíbrio geral e

bem-estar. Segundo Papalia (2001: 287) “durante o período pré-escolar as áreas sensoriais e motoras do córtex estão mais desenvolvidas do que anteriormente, permitindo á crianças fazer mais aquilo que pretende. Os ossos e músculos estão mais fortes, a capacidade da sua caixa pulmonar é maior, tornando possível correr, saltar e trepar mais longe, mais rápido e melhor. “

As crianças entre os 3 e os 6 anos fazem grandes progressos nas competências motoras. De uma maneira geral, as crianças gostam de realizar jogos que envolvam atividade motora. As diferentes habilidades motoras (correr, saltar, trepar, deslizar...) podem dar origem a situações de aprendizagem significativas.

A criança utiliza o corpo para se expressar, *“que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem”*. (Ministério da Educação, 1997:58).

Algumas crianças já conseguem utilizar os dois talheres na hora da refeição, bem como manusear a tesoura, *“envolvem a coordenação óculo-manual e de pequenos músculos. Os ganhos nestas competências permitem à criança assumir maior responsabilidade pela sua própria pessoa.”* (Papalia, 2001: 287)

O desenvolvimento motor avança rapidamente, progredem nas competências motoras grossa e finas, bem como na coordenação óculo-motora, desenvolvendo sistemas de ação mais complexas. Por volta dos 3 anos as crianças começam a evidenciar a preferência da lateralidade.

## **Desenvolvimento Cognitivo**

As crianças aos 3/4 anos encontram-se, segundo Piaget (s/d), no estágio pré-operatório. Neste estágio de desenvolvimento cognitivo, *“que se estende aproximadamente entre os 2 e os 7 anos, as crianças tornam-se gradualmente mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico.”* (Papalia, 2001:312)

No jogo simbólico as crianças fazem com que um objeto seja outra coisa. Esta função simbólica está muito presente na área da casinha, os jogos de faz de conta, em que por exemplo, uma boneca é uma criança. Observa-se também uma representação de papéis sociais, notório quando as crianças fazem de conta que são a educadora da sala e outras são a auxiliar da ação educativa. De acordo com Piaget (s/d), as crianças

nesta idade utilizam o jogo simbólico, através *de representações “mentais às quais atribuem significado”* (Papalia, 2001: 313).

São capazes de estabelecer relações de causa-efeito, conseguem classificar os objetos de acordo com os seus atributos, como cor, tamanho, forma. De uma maneira geral têm noção de quantidade, mas não a de conservação, isto é conseguem dizer se um objeto leva mais de uma determinada substância líquida que outro, se forem iguais, mas quando o objeto muda de forma, mesmo que não lhe tenha sido acrescentado ou retirado nada, são incapazes de se descentrarem.

As crianças do grupo manifestam em algumas situações egocentrismo, característico desta faixa etária, não valorizando o ponto de vista dos colegas. Também o animismo está presente em muitas brincadeiras atribuindo vida a objetos inanimados.

## **Desenvolvimento da Linguagem**

Através da linguagem a criança vai estabelecendo comunicação com o meio que a rodeia, adquirindo estruturas mentais que a capacitarão para compreender as mensagens dos outros e expressar as suas. Só um meio adequado, enriquecedor, que estimule a comunicação, fará sentir à criança a necessidade de se exprimir e melhorar o seu vocabulário. Deste modo e segundo Papalia (2001) durante o período pré-escolar *“o vocabulário aumenta muitíssimo, aparentemente através do mapeamento rápido, e a gramática e a sintaxe tornam-se razoavelmente sofisticadas, apesar de se manter alguma imaturidade”* (Papalia, 2001: 345)

Algumas crianças apresentam dificuldades de linguagem, na articulação de determinadas palavras, outras falam muito pouco e outras (de nacionalidade estrangeira) por falarem a língua materna em casa expressam-se com dificuldade com os amigos da sala e mesmo com os adultos.

Contudo, de uma maneira geral as crianças gostam de estabelecer diálogos entre elas e com o adulto, sobretudo nos momentos de partilha, onde expressam ideias, conhecimentos, gostos e interesses.

## **Desenvolvimento sócio-afetivo**

O desenvolvimento sócio-afetivo inicia-se na família. Desde cedo, *a relação* entre os diferentes membros da família marcam o modo como cada criança interage em contextos diferentes deste, ou seja, *“as relações existentes em casa tem um impacto nas relações estabelecidas fora de casa, e o inverso também é verdade.”* (Papalia, 2001: 385) Gostam de sentir a presença do adulto, de sentir carinho, afeto e atenção.

As crianças começam a brincar em grupos, escolhendo os seus companheiros, brincadeiras e amigos, situação visível por exemplo no acolhimento, quando se sentam em lugares próximos dos seus companheiros, ou quando escolhem a mesma área para brincar.

*“Aprendem que ser amigo é a melhor maneira de ter um amigo. Aprendem a resolver os problemas que surgem nas relações, aprendem a colocar-se do lugar do outro e observam modelos de vários tipos de comportamento. As crianças que têm amigos tendem a falar mais do que as outras crianças e revezam-se tanto dirigindo como seguindo”* (Papalia, 2001:384)

Neste grupo a preferência por amigos tem vindo a acentuar-se, comportando-se de maneira diferente para com os pares que gostam mais.

As crianças envolvem-se em diferentes brincadeiras e brincam de formas diversas, entre as quais o jogo *“no qual as crianças, em graus variados, interagem com outras crianças.”* (Papalia, 2001: 365)

### **3.3 - Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e da Comunidade**

#### **Intervenção:**

O grupo das três estagiárias propõe-se, com o apoio de toda a equipa educativa da instituição, a realizar um espetáculo com vista à angariação de fundos monetários para a compra de material e equipamento para a instituição.

#### **Objetivos:**

- Angariar fundos monetários para compra de materiais e equipamentos;

- Dinamizar atividades com as crianças da instituição, de forma a envolvê-las no projeto, algo de que poderão usufruir;
- Envolver os pais na intervenção solicitando a sua colaboração na angariação de fundos;
- Proporcionar a toda a comunidade um momento cultural e de diversão.

### **Cronograma:**

<b>Data</b>	<b>Atividade/ momento de intervenção</b>	<b>Responsável</b>
Dezembro	Planificação - Contacto com salas de espetáculos; - Preparação da angariação de fundos (feiras de produtos); - Contacto com os artistas (ver lista de possíveis artistas); - Escolha dos meios de divulgação (ver lista de meios de divulgação); - Agendar data do espetáculo;	Coordenadora pedagógica da instituição
Janeiro	Estruturação do programa - Confirmação dos artistas; - Confirmação do espaço;	Coordenadora pedagógica da instituição
Fevereiro	Preparação da logística do espetáculo - Realização do panfleto / cartaz	Toda a equipa
Março	Divulgação	
Abril	Realização	
Maio	Avaliação	

Importante: Som e luz. Empresa ou a própria sala de espetáculos.

### **Lista de possíveis artistas**

<b>Área artística</b>	<b>Artista</b>	<b>Responsável</b>
Música	Artur	Coordenadora pedagógica da instituição
	Manuel Cruz – Ornatos	
	Educatuna - Esepf	Estagiárias
	Criança – sala vermelha	Educadora
	John is gone – banda de música	Estagiárias
Teatro	Pais de crianças da instituição	Toda a equipa
Dança	Danças de Salão	Educadora



	Balett	Estagiárias
--	--------	-------------

### Lista de meios de divulgação

Meio	Nome	Responsável
Rádio	Radio Renascença	Coordenadora pedagógica da instituição
Jornal	Jornal de Noticias	
Televisão	RTP1 Porto canal	
Faculdades	ESEPF	Estagiárias
	FEUP	
Redes sociais	Facebook	Toda a equipa

A intervenção ao nível da instituição não se concretizou na totalidade. Estabeleceram-se contactos com salas de espetáculos e com possíveis participantes no espetáculo, mas tornou-se difícil operacionalizar o que havíamos planificado, devido sobretudo à falta de disponibilidade de alguns artistas para o período de tempo pretendido, ou seja para o período de estágio, que inviabilizou o projeto. Contudo, deixamos um plano com objetivos delineados que a instituição poderá realizar no futuro.

No entanto, a intervenção ao nível da instituição não ficou descuidada, uma vez desenvolvemos atividades em manhãs recreativas que envolveram toda a instituição. Assim, dinamizamos a manhã recreativa do dia de carnaval, com um teatro; o dia do livro com histórias para as diferentes faixas etárias, com dramatização das mesmas; o dia da física com a realização de atividades experimentais e o dia da criança com números de magia e jogos tradicionais.

## CAPÍTULO IV - INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS

Brincar é para a criança uma forma de explorar o mundo e daí absorve aprendizagens significativas provenientes da atividade natural em que se envolve. Esta atividade natural da criança esteve sempre presente na prática desenvolvida ao longo do estágio, evidenciado em registos que documentam estas vivências, que serão descritas neste capítulo.

### **Observação**

Ao longo do estágio realizado com um grupo de crianças de três e quatro anos a observação direta foi uma das metodologias mais usadas e que me permitiu conhecer as características do grupo e perceber a sua evolução através dos registos efetuados e porque esta metodologia é “a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997:25).

Assim, como instrumentos de registo de observação do grupo foram usados registo de descrição diária (Anexo III) registo de incidentes críticos (Anexo IV) e registos fotográficos. Ao observar a criança envolvida numa tarefa ou a brincar



conseguimos obter informações essenciais a seu respeito e sobre o seu desenvolvimento, relacionadas com a formação pessoal e social, autonomia, identidade, comportamentos e atitudes, modo de resolução de problemas, conhecemos interesses e necessidades que deram origem a projetos. Também a planificação das atividades é ajustada e

enquadrada nestas características observadas. Daí a preocupação em organizar o espaço e os materiais de modo a promover a brincadeira e garantir igualdade de oportunidades e proporcionar tempo para que as crianças “desenvolvam uma competência social, permitindo que sejam livres, sempre que possível, para que

construam a sua própria realidade social independentemente da intervenção do professor.” (Chafel, 2003, cit por Brock et al, 2011: 176)

### **PIP – Perfil de Implementação do Programa**

Após ter sido realizada a primeira avaliação do contexto educacional, seguindo os indicadores contemplados no PIP e depois da sua análise, efetuaram-se modificações na sala para conseguir alcançar níveis mais elevados de satisfação. Apesar de se poder considerar os resultados da primeira avaliação, que aconteceu em janeiro, como sendo bastante satisfatórios (122 em 150), a equipa decidiu melhorar alguns pontos, nomeadamente etiquetar de forma mais ordenada e clara os materiais; colocar às disposição das crianças objetos reais, materiais para usar os sentidos e para “fazer de conta” e materiais para fazer representações a duas ou três dimensões e incluir na rotina diária tempo adequado para planear, trabalhar e relembrar e a estratégia de pedir às crianças para relembrarem, mostrarem ou falarem sobre o que fizeram no período de trabalho passou a ser mais regular. As alterações feitas aconteceram, essencialmente ao nível do espaço físico e das rotinas e na avaliação final conseguiram-se melhores resultados (133 em 150).

*“I n a well designed area, children are engaged and feel secure.”*  
Anita Olds (2000)

O espaço da sala foi sendo melhorado ao longo do tempo, com vista a tornar-se num ambiente propício ao bem-estar e desenvolvimento das crianças. “We are trying to create an environment where education will be almost inevitable. To create such an environment we must understand how children learn.” (Spaces 2012: 3)

As áreas estavam definidas e organizadas no espaço, mas era necessário identificá-las, delimitá-las e estabelecer regras quer de utilização dos espaços, quer da própria sala e do grupo. Assim, foram estabelecidas regras pelo grupo, através de diálogos proporcionados nos momentos de reunião. Este implicar ativo das crianças nas tomadas de decisão fez que com elas se identificassem com o que tinham definidos e cumprissem com maior rigor e cuidado.

Da prática reflexiva efetuada sobre os espaços e o ambiente e da observação do modo como as crianças



brincavam, os tipos de interações estabelecidas e do envolvimento nas atividades houve necessidade de fazer mudanças para responder adequadamente aos interesses e necessidades das crianças. Também com a análise dos resultados do PIP e pela análise dos itens não atingidos, reorganizamos o ambiente fazendo uma ponte entre a teoria e a prática.

### **Espaço**

Assim, a alteração dos espaços foi realizada de modo a possibilitar maior autonomia e iniciativa as crianças. A organização do espaço e os materiais são importantes para a aquisição de conhecimento. A quantidade e diversidade de materiais não era abundante na instituição, daí ser necessário recorrer frequentemente a materiais de desperdício. No entanto, não encaro este aspeto como sendo prejudicial para as aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Usar pacotes de leite e fazer uma parede de tijolos, caixas de ovos e fazer tartarugas, cortar rolhas de cortiça e fazer uma cortina para a casinha, estimula a imaginação e criatividade da criança, ajuda a desenvolver várias áreas do conteúdo, alarga o seu conhecimento do mundo e promove a aprendizagens ativa da criança pelo seu envolvimento nas tarefas e pela interação com os pares.



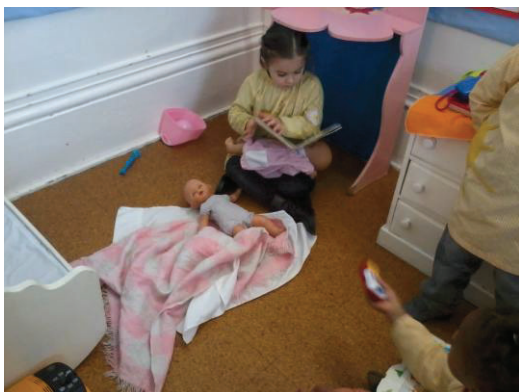
Uma mesa na área da biblioteca tornou a área num foco de interesse muito maior. Neste espaço deixámos de ter livros rasgados e passámos a observar níveis elevados de envolvimento. Com a introdução de um fantocheiro, os jogos simbólicos sucederam-se em cada dia que passou. Primeiro foram utilizados fantoches “fabricados”, depois surgiu a necessidade de inovar, alargar o jogo e cada criança construiu o seu próprio fantoche com uma meia que levou para o Jardim. Se nesta área já era notório a presença de todo este jogo de faz-de-conta, com a imitação do adulto na leitura das histórias, na postura e interação entre pares, com o fantocheiro e fantoches as brincadeiras assumem uma categoria de jogo associativo, pois as crianças brincam umas com as outras, emprestam os fantoches e reinventam histórias com as personagens que têm. Considero que esta área se tornou mais atrativa, em termos de brincadeira, para as crianças do grupo e inconscientemente estão a

apreender um conjunto de conhecimentos essenciais para o seu desenvolvimento, adquirem novas competências e por sua vez tornam-se mais competentes no uso da linguagem e experimentam diferentes papéis ao reconstruírem situações das histórias e do quotidiano.

Esta função do jogo simbólico está muito presente nas crianças do grupo, aliás é uma característica das crianças em idade pré-escolar, e através do jogo o educador obtém informações sobre o desenvolvimento e o comportamento social e individual das crianças do grupo, bem como dos seus interesses e necessidades e ainda sobre as suas ideias em relação ao mundo que vivem. (Carvalho, Serrão, 2011).

Mas para além de pensar na perspetiva do educador, considero ser ainda mais importante pensar nos ganhos que a criança adquiriu ao desenvolver ações que envolveram o jogo faz-de-conta, pois como alude Singer&Singer (1990, referido por Hohmann & Weikart, 2011) as crianças conseguem ser mais competentes na resolução de problemas, expressam a sua criatividade, brincam com base na imaginação e tendem a cooperar com outras crianças.

As regras de utilização das áreas foram-se flexibilizando com o passar do tempo, pois por vezes “ ... os brinquedos e as brincadeiras são cercadas de tanta



proibição, com instruções tão restritivas, que às crianças resta apenas não brincar” (Wajskop,1995:8) As bonecas não tinham de estar só na casinha, os livros não tinham de estar apenas na biblioteca. Limitar o uso dos objetos à área a que pertencem também limita este jogo. Esta perceção fui adquirindo ao longo do tempo de estágio e comecei a

aperceber-me que estabelecer fronteiras no uso dos materiais e até mesmo em termos de espaço físico de cada área, demarca o jogo simbólico. E daqui surgiu o projeto de sala. As crianças pegavam nas suas bonecas e diziam “Vou levar o meu filho ao médico” e começou a surgir o interesse pelos médicos e a necessidade ter um consultório médico na sala.

### **Trabalho de projeto**

O projeto de sala nasce da motivação do grupo, dado que várias crianças foram manifestando o seu interesse por levar “os bebés” ao médico. Durante o acolhimento as crianças foram partilhando o que sabiam dos médicos, o que faziam, os instrumentos que usavam e também partilharam as suas dúvidas quanto a algumas

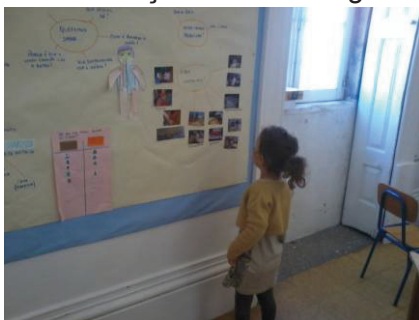
doenças. Para obterem mais informações sobre o assunto do seu interesse e como estratégia de envolvimento parental, as crianças construíram uma lupa com material de desperdício e iriam ser detetives na procura de informação, juntamente com os pais.

Após a definição do problema ou necessidades das crianças, procedeu-se à planificação do que precisavam para o consultório médico, como o iriam fazer e ficou registado na teia do projeto. Foi necessário pensar num espaço para a dinamização do consultório, dando às crianças a possibilidade de sugerir o melhor lugar para o implementar. Este planeamento ajudou as crianças a estruturarem o espaço e a identificá-lo como o consultório. Relativamente ao que precisavam para o consultório, as crianças elencaram um conjunto de elementos começando pelos tijolos. As crianças referiram ainda outros elementos que consideravam importantes para o consultório, como tijolos, fita métrica, estetoscópio, termómetro, computador, balança e capa das receitas. Salientaram que para o consultório iria ser preciso um médico e uma bata para o médico, que a educadora levou.



Para o bom funcionamento desta área, foi necessário definir regras de utilização do espaço. Em reunião de grande grupo, as crianças definiram as regras do consultório médico e definiram o número de crianças que podiam brincar naquela área.

Para a construção dos objetos/instrumentos sugeridos pelas crianças foram, sempre que possível, utilizados materiais de desperdício. Planearam a sua construção, escolheram os materiais que pretendiam e as cores. Sempre que possível as informações eram organizadas em tabelas ou pictogramas e os registos



fotográficos expostos perto da teia para que as crianças pudessem relembrar o processo e sentissem o seu trabalho valorizado.

Contudo, à medida que o tempo foi passando e as crianças se envolviam cada vez mais neste projeto, surgiram novas ideias para acrescentar à teia de objetos que poderiam ser construídos para fazer parte do consultório. As crianças sugeriram então, que eram necessária uma cama (marquesa)

para deitar os bebês que fossem ao médico. Planejar a sua construção, escolheram a cor que pretendiam, através de votação e construíram a marquês com uma caixa de cartão.

O jogo simbólico esteve quase sempre presente nas brincadeiras vividas no consultório médico. Desde o chamar o doente para a consulta, ao prescrever uma receita até ao desejar as melhoras ao paciente, imitando situações reais experienciadas pelas crianças e esta “capacidade para fazer de conta baseia-se na aptidão para usar ou recordar símbolos” envolvendo-se num jogo socio dramático, porque com o passar do tempo as crianças passam de um jogo de faz de conta solitário para um jogo que envolve mais pessoas e elementos. (Papalia, 2001:366) Não quero com isto dizer que crianças se envolveram sempre num jogo socio dramático, de interação com os outros. O jogo solitário pode também ocorrer naturalmente nesta idade, na medida em que “ as crianças necessitam passar algum tempo sozinhas para se concentrarem nas tarefas e nos problemas” (Papalia, 2001:366)



O valor da atividade lúdica é reconhecido como um instrumento dinâmico que potencia a aprendizagem, que permite à criança compreender-se a si mesma e ao contexto que a rodeia, integrando e acomodando experiências. Esta atividade lúdica foi estruturante na prática profissional, pois o envolvimento natural das crianças do grupo quer nas atividades livres, quer nas atividades orientadas era notório e aprendizagem ativa.

### **Atividades**

As atividades propostas procuraram ser um caminho natural para apoiar a aprendizagem, pois como refere Loris Malaguzzi “activities should be as numerous as the keys of a piano, and... call forth infinite acts of intelligence when children are offered a wide variety of options.” (Spaces, 2012:5)

Deste modo, foram proporcionadas às crianças atividades que lhes possibilitou usar várias linguagens como a pintura, o desenho, as construções, a música, expressão corporal, a modelagem “linguagens que ofereceram oportunidades de expressão lúdica.” (Kishimoto, 2010:4)

Na área da pintura, com a utilização e gestão livre das tintas e das folhas e o uso do avental, contribuíram para o desenvolvimento da autonomia das crianças e para o cumprimento de regras da área. Descreve as produções e as vivências



representadas foram uma estratégia usada para desenvolver a linguagem, alargar o vocabulário e desenvolver a oralidade. Estas competências foram transversais a outras áreas e o recurso à expressão por múltiplas linguagens possibilitou o desenvolvimento global da criança em vários aspetos, dado que a atividade lúdica permite a articulação de

todas as áreas do saber.

Outra atividade desenvolvida que demonstra a importância do brincar para a construção pessoal da criança foi o baú das fantasias. No baú das fantasias existiam vários objetos para que as crianças pudessem explorar, vestir e experimentar papéis. Este baú continha acessórios do quotidiano da criança, mas que facilmente lhe estimulava a imaginação e fomentou interações com os pares. E como refere Vivian Gussin Paley “learning starts with a child’s dramatic imagination. Play is the stuff of life. The logical narratives that develop in the doll corner and the block area, in the sandbox and playground, open the door for all future narratives about friendship and work, about family and community...” (Spaces, 2012: 8)



O brincar é uma atividade eminente na área da casinha. Aqui as crianças encarnam vários papéis. São a mãe, o pai, o filho, o bebé... Na cozinha da casinha, as crianças imitam o adulto na hora da refeição, gostam de fazer sopa e descrevem os ingredientes que usam, proporcionando-se assim, um

momento de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem. As crianças chamavam, com frequência, o adulto da sala para as festas que faziam nesta área. À medida que o tempo foi passando, estas brincadeiras tornaram-se mais complexas e as chamadas para as festas eram feitas com convites imaginados. Depois organizavam o espaço em função da festa e o jogo simbólico fluía naturalmente.

O desempenho de papéis, o faz de conta, simular o que os adultos da sala diziam ou faziam foi também outra forma das crianças desenvolverem brincadeiras e ao mesmo tempo de representarem experiências, quer vividas e observadas dentro da sala, quer fora deste contexto. Através do jogo faz de conta, as crianças representavam, situações em que participaram ou observavam com espontaneidade:



imitavam os pais nas conversas de telefone, faziam de conta que eram o pai ou a mãe e davam a sopa à boca das bonecas, levavam os filhos ao médico, usavam o avental enquanto cozinhavam e outros acessórios imitando os adultos. As crianças planeavam as suas brincadeiras de faz de conta e estas não se limitavam a algumas áreas da sala, o jogo de faz de conta acontecia em qualquer espaço. Sempre que necessitavam criavam o seu cenário de brincadeira, usavam diferentes objetos para brincar e imitar situações, como se observou com frequência as crianças a imitarem a educadora, a auxiliar e a estagiária ou até mesmo simulando ser essas pessoas. Os acessórios da casinha, por exemplo, ajudavam as crianças a expressar papéis, vestiam as saias, usavam carteiras, colocavam pulseiras e quando saiam com o “filho de casa” iam sempre de mão dada, caso fosse outra criança, ou levavam o bebé ao colo de uma forma muito cuidadosa.

Também no espaço exterior este jogo de faz de conta estava presente em várias situações, por exemplo: quando brincavam aos motoristas e passageiros sentados num banco sueco, quando vendiam gelados de vários sabores, nos dias mais quentes da primavera, ou até quando faziam de conta que eram polícias e “prendiam os ladrões” na casa do recreio. Quer dentro da sala, quer no recreio a imaginação das crianças permitia-lhes desenvolver vários papéis e ser diferentes personagens.

Na área da biblioteca, situada num canto da sala, afastada do barulho e da agitação, as crianças aprendem a gostar de livros. Envolvem-se e concentram-se na observação das gravuras dos livros, imitam o adulto a contar histórias e posicionavam-se de uma forma semelhante à do adulto, viravam o livro para os amigos e “liam” a história. “Ao participar de uma situação lúdica em que as crianças brincam com e por meio da linguagem, os adultos podem obter esclarecimentos fascinantes do desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem da criança.” (Moyles, 2002: 53) Frequentemente, as crianças chamavam o adulto da sala ou para que lhes contasse um história ou para que ouvisse a história contada por eles. Esta interação é fulcral para na “preparação de crianças mais novas para a literacia” (Papalia, 2001:326). A forma como as crianças brincavam nesta área, as brincadeiras que desenvolviam fomentou igualmente o desenvolvimento da linguagem, dado que “o jogo imaginativo, envolvendo a representação ou «faz-de-conta», está ligado de perto à literacia” (Papalia,2001:326)



Associada a esta área encontra-se a hora do conto. Todas as semanas foram contadas histórias às crianças que as ajudaram a desenvolver a linguagem e a adquirir outras competências. Pela sua curiosidade natural as crianças faziam perguntas sobre as histórias e respondiam a questões colocadas pelo adulto, de modo a melhorar as suas competências linguísticas. A vivência de um dia dedicado à língua materna ampliou esta curiosidade e despertou o interesse das crianças para assuntos, como o autor do livro, ilustrador e nacionalidade. A partir daquele momento, as crianças



naturalmente questionavam, quando se lhes lia uma história, o nome do autor do livro.

A construção do fantocheiro feito com materiais de desperdício e a reorganização da biblioteca, como já referido, potenciou o desenvolvimento do jogo simbólico e a atividade lúdica fluía naturalmente. As crianças inventavam e reinventavam histórias com os

fantoques, realizavam pequenas dramatizações e regiam os recursos de forma autónoma. Quando surgiam conflitos em que era necessário a intervenção do adulto, este eram solucionados através de diálogos, sobretudo quando os conflitos surgiam pela posse de objetos ou por agressões entre crianças. No entanto, as crianças foram sempre incentivadas a resolver os conflitos de forma autónoma e através do diálogo.

“No modelo High/Scope o papel do adulto caracteriza-se por uma atitude de constante apoio às experiências de aprendizagem activa. Este apoio traduz-se numa partilha do controlo com as crianças, numa focalização nas capacidades das crianças, na formação de relações autênticas, no apoio às brincadeiras e jogos e na adopção de um modelo de resolução de problemas como mediação dos conflitos sociais (Hohmann & Weikart, 1995, *cit.* Oliveira-Formosinho, J. 2013:88)



Na área expressão plástica foram dinamizadas várias expressões com recurso a vários suportes, materiais, ferramentas e sobretudo com recurso à criatividade da criança. “Teachers must always bear in mind that the process is more important than the product.” (Spaces, 2012:9) Apesar de neste espaço as brincadeira e interações não serem

tão visíveis, pela exigência de concentração nas tarefas e pelo trabalho mais individualizado, as crianças puderam ampliar o seu horizonte de conhecimento, explorando de forma autónoma os recursos disponíveis na sala que se encontram ao

alcance das crianças. “Art sharpens children’s powers of observation and awakens them to the possibilities of their own hands and minds... When encouraged to give form to their ideas, they learn the value of self-expression.” JC Arnold (in Sapces, 2012: 9)

Das atividades estruturadas para rotina semanal, havia um dia das descobertas. Estas descobertas foram predominantemente relacionadas com as ciências e/ou área de conhecimento do mundo, que se interligaram dando origem a um *continuum* de aprendizagens. Nas atividades experimentais as crianças tornam-se sujeitos ativos, construtores da sua própria aprendizagem. Assim, foram realizadas várias experiências, sendo as mais significativas as experiências sobre a densidade dos materiais e objetos, atividades com íman, experiência sobre a gravidade, mistura de cores, que estimularam o pensamento crítico das crianças de modo a serem capazes de exercer, interpretar e reagir a decisões. O brincar surge como uma forma de exploração e as crianças, ao longo daquele dia (em que decorreu a experiência da gravidade), experimentaram a gravidade atirando diferentes objetos ao ar para perceber qual chegava primeiro ao chão. Quando o adulto olha à sua volta, o grupo estava envolvido em atividades lúdicas de experimentação.

*“O que parece essencial neste domínio, quaisquer que sejam os assuntos abordados e o seu desenvolvimento, são os aspetos que se relacionam com os processos de aprender: a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, a atitude crítica.”* (Ministério da Educação, 1997:85)

Também a germinação de uma abóbora fez parte das atividades planificadas dentro da área das ciências. As crianças plantaram a sua semente abóbora num copo de iogurte, previram o que ia acontecer, colocaram-na perto da janela, porque aprenderam que a planta precisa de luz e água para crescer, regaram e esperaram que crescesse. Todo este processo foi importante para o desenvolvimento, aquisição de conhecimentos e aprendizagem, dado que esta atividade lúdica lhes proporcionou o contacto direto com a terra, sentindo a textura e o cheiro.



### **Papel do adulto**

Ao longo deste percurso procurou-se trabalhar sempre dirigindo as aprendizagens da criança na ZDP, “tendo em vista as tarefas que as crianças estão quase capazes de conseguir realizar por elas próprias.” (Papalia, 2001: 339) Por exemplo, algumas crianças do grupo, no início do ano, demonstraram dificuldade em pegar na tesoura e fazer um recorte. (Anexo II) O adulto prestou ajuda demonstrando

às crianças como pegar na tesoura, explicando e exemplificando os movimentos necessários para conseguir recortar, como pegar na folha ou material a recortar e ao longo do tempo, com o treino as crianças foram precisando cada vez menos da ajuda e das instruções do adulto e a maior parte tornou-se autónoma nesta tarefa. O mesmo acontece por exemplo com o apertar os botões da bata do consultório médico. Com a ajuda do adulto e dos pares mais capazes, algumas as crianças com dificuldade em apertar os botões da bata, passaram a conseguir sem ajuda.

Em suma, para que a aprendizagem aconteça pela atividade lúdica é necessário que o educador também se envolva nas brincadeiras, cumpra as instruções das crianças, deixem que sejam elas a conduzir o jogo em vez de se refugiarem “na realização de outras atividades, ditas produtivas” (Wajskop, 1995:8) enquanto as crianças brincam. O educador deve centrar a sua atenção na criança, ajudando-a a desenvolver sentimentos de confiança e de competência. Segundo Katz (2006:14), “(...) enquanto a criança viver num ambiente razoavelmente previsível e acolhedor, marcado por estímulos, ou por desafios, os seus poderes intelectuais crescerão (...)”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estágio profissionalizante apresentou-se como um contexto completamente novo e, por isso, foi inicialmente acompanhado de medos, angústias e incertezas, próprios da situação de novidade com que me deparei. Mas recorrendo a ferramentas como: empenho, trabalho e motivação as dificuldades e dúvidas foram mais fáceis de ultrapassar. Neste sentido, as vivências realizadas ao longo deste ano contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Os sentimentos vividos no início do estágio foram ultrapassados e deram lugar a outros de segurança, devido ao apoio de todos os profissionais da instituição que sempre se mostraram disponíveis e me ajudaram no caminho a seguir, com vista ao sucesso das minhas ações e das aprendizagens das crianças.

A observação feita a cada dia permitiu-me pensar, repensar e sobretudo, refletir sobre as práticas, necessidades, interesses e comportamentos de cada criança e do grupo. A observação das estratégias, atitudes e posturas adotadas pela Educadora Cooperante ajudaram-me a responder melhor à prática quotidiana. Contudo, considero que o modelo da Educadora Cooperante é um exemplo de uma profissional, que me transmitiu conhecimentos úteis para o meu futuro profissional, pois, “a observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.” (Ministério da Educação, 1997:25).

Também o conhecimento teórico, que fui adquirindo ao longo do tempo, ajudou-me a melhorar o meu trabalho na sala e na própria instituição, estabelecendo em articulação teoria-prática. Além disso, as aprendizagens teóricas auxiliaram-me na aquisição de uma postura reflexiva, investigadora e de constante aprendizagem, estando a prática teoricamente fundamentada.

A construção de um portfólio reflexivo serviu para estimular a prática reflexiva e contribuiu para a aquisição de novos saberes originados pela procura de informações que se adequassem à prática e a reflexão, por sua vez, levou-me a conhecer melhor o grupo e responder às suas necessidades e interesses. Além destes aspetos, a construção do portfólio ajudou-me no processo de autoavaliação a vários níveis, sejam eles pessoais ou profissionais, permitindo-me transformar, mudar e reequacionar

práticas adotadas. O caderno de registos e o portfólio de crianças revelaram-se igualmente, instrumentos importantes para a minha prática.

Planificar passou a ser um processo mais fácil, pois ao longo do tempo os interesses do grupo tornaram-se mais evidentes para mim ou mais fáceis de identificar e, por sua vez, os registos e a avaliação passaram a ser encarados como um elemento auxiliar à prática visto que implicam, de um modo regular, refletir sobre as intenções pedagógicas, o papel do educador e a reação das crianças perante as atividades efetuadas e os momentos vivenciados. Deste modo, apercebi-me como avaliar “(...) implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.” (ME, 1997:27)

A forma como me integrei na instituição e como a instituição acolheu o grupo das estagiárias possibilitou o desenvolvimento de um trabalho em equipa que se tornou muito profícuo para todos. Conhecer as características da instituição, bem como as suas necessidades facilitou este processo e ajudou a solidificar relações e conhecer melhor não só as crianças da sala onde decorreu o estágio, mas também as crianças das outras salas, bem como as suas famílias.

Quanto ao tema central deste relatório, o brincar num grupo de crianças de 3 anos, considero que este vem contrariar algumas ideias de senso comum que negligenciam o lado pedagógico das brincadeiras, dado que no jardim-de-infância, “*ao brincar, a criança aprende, ilustra as suas experiências diárias, passa tempo a interagir ativa e atentamente no seu ambiente de forma contextualizada*”. (Pinto, Barros, Aguiar, Pessanha, e Bairrão, 2006)

Nesta fase final do relatório, revela-se compensador pensar e refletir sobre todo o percurso traçado, relembrar cada momento vivido com o grupo da sala dos 3 anos, fazer parte dele e acompanhar o desenvolvimento de cada um e o seu crescimento na construção do seu conhecimento, sentindo-me agora uma pessoa mais segura e atenta.

## BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I. (2001). Professor-investigador que sentido? Que formação? in Revista portuguesa de formação de professores, vol. 1
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- BRICKMAN, N. A., TAYLOR, I. S. (1991). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BROCK, Avril (2011) *Brincar – aprendizagem para a vida*. Porto Alegre: Penso.
- CARVALHO, Carolina; SERRÃO, Maria, (2011). *O que dizem os educadores de infância sobre o jogo*. Revista Ibero-Americana de Educação, nº15.
- COSTA, Jorge Adelino (1992), *Gestão Escolar: autonomia, projeto educativo da escola*. Porto: Texto Editora.
- CRAVEIRO, Clara; NEVES, Ivone; PEQUITO, Paula (1997). *O projeto em jardim de infância: da construção das ideias à construção do futuro*. Saber (e) Educar. N.º 2, p. 77-82.
- CRAVEIRO, Clara & FERREIRA, Iolanda (2007). *A Educação Pré-Escolar face aos desafios da sociedade do futuro*. Revista Saber (e) Educar.
- CRAVEIRO, Clara. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Universidade do Minho.
- DELORS, Jaques, et al (1996). *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, 1ª edição, Rio Tinto: Edições Asa.
- GARVEY, Catherine (1992). *Brincar*. Lisboa: Salamandra.
- GASPAR, Filomena (2010). *Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: a voz de Vygotsky*. Saber (e) Educar. N.º 90, p. 8-10.
- HOHMANN, Mary, WEIKART David (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 5ª edição.
- HOHMANN, Mary, WEIKART David (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 6ª edição.
- KATZ, Lillian (2006) *Perspectivas actuais sobre a aprendizagem na infância*. Revista Saber (e) Educar, 7-21.
- KATZ, Lillian, CHARD, Sylvia (1997) *A abordagem do projeto na educação de infância*, Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- KISHIMOTO, T. M. (2010). *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil*. Saber (e) Educar. N.º 90, p. 4-7.
- MARQUES, R. (2000). *Dicionário breve de pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença, 1ª edição.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Direcção-Geral de inovação e desenvolvimento curricular.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MOYLES, Janet R. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- MOYLES, Janet R. (2008). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed.
- OLDS, A. (2000). *Child care design guide*. New York: Mcgraw-Hill.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J (org.) (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora, 4ª edição.
- PAPALIA, Diane, [et al.] (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: Editora Mcgraw-Hill.
- PARENTE, Cristina (2002) Observação: um percurso de formação, prática e reflexão in OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.) A Supervisão na Formação de Professores I – Da sala à Escola, Porto: Porto Editora. p:166-189.
- PINTO, Ana, BARROS, Sílvia, AGUIAR, Cecília, PESANHA, Manuela, BAIRRÃO, Joaquim (2006). *Relações entre idade desenvolvimental, dimensões do comportamento adaptativo e envolvimento observado*. in *Análise Psicológica*, 4 (XXIV), 447-466.
- PORTUGAL, Gabriela (2009). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância*. Conselho nacional de educação in *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: CNE.
- REBOUL, O. (2000). *A filosofia da educação (s/l)*: Edições 70.
- ROLDÃO, Maria do Céu (1999). *Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SANVISENS, A. (1984). *Introducción a la pedagogia*. Barcelona: Editorial Barcelona.
- SILVA, Brigitte; CRAVEIRO, Clara (2014). *O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática*. Revista zero a seis, Porto.
- SPACES room layout for 0-5 years old. (2012). Community Playthings, United Kingdom.
- SPODEK, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas.
- VASCONCELOS, Teresa (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- WAJSKOP, Gisela (1995). *O brincar na educação infantil*. São Paulo: Cortez

## Legislação

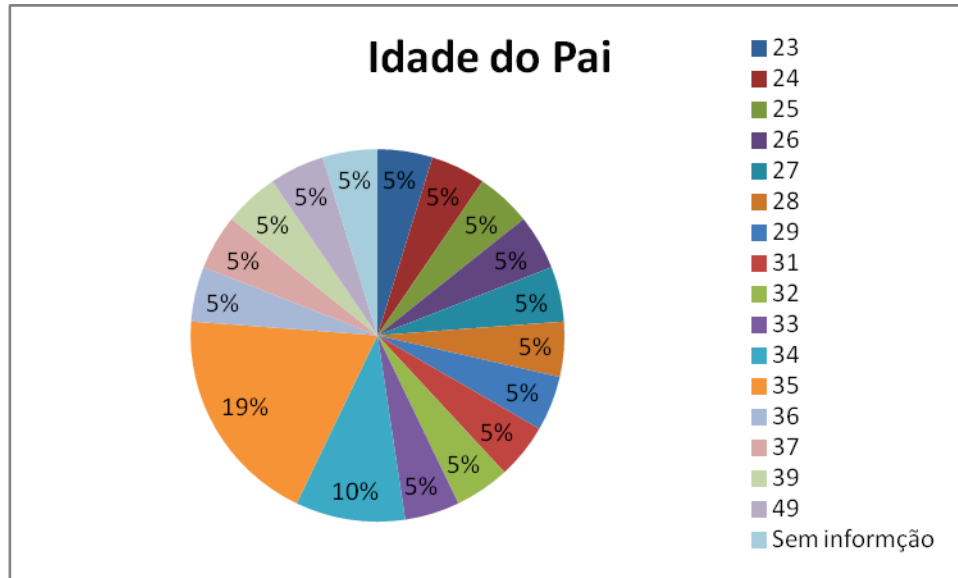
**Decreto-Lei n.º 115/A98**, de 4 de Maio, (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos)



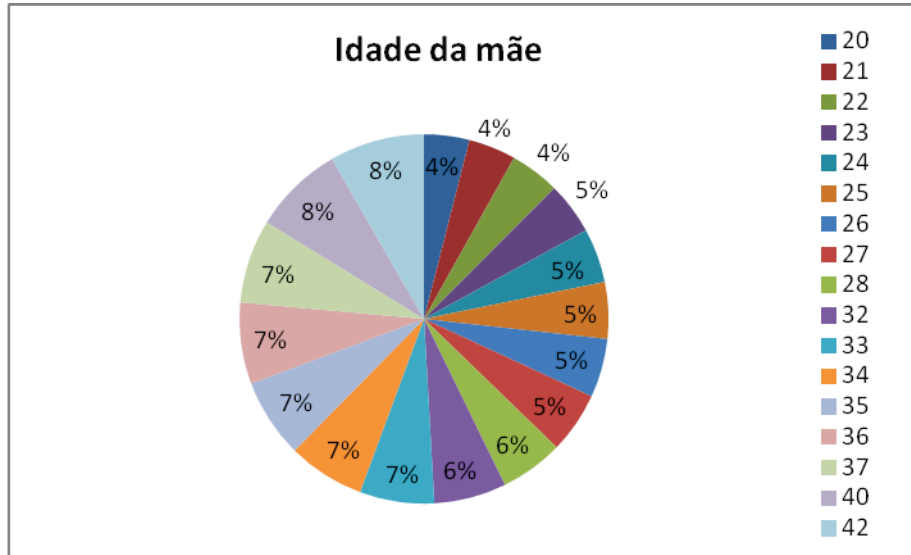
**Lei nº5/97** de 10 de fevereiro (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar)  
**Declaração Universal dos Direitos da Criança**, artigo 7º, de 20 Novembro de  
1959.

# ANEXOS

## Anexo I – Gráficos de Caracterização do Grupo



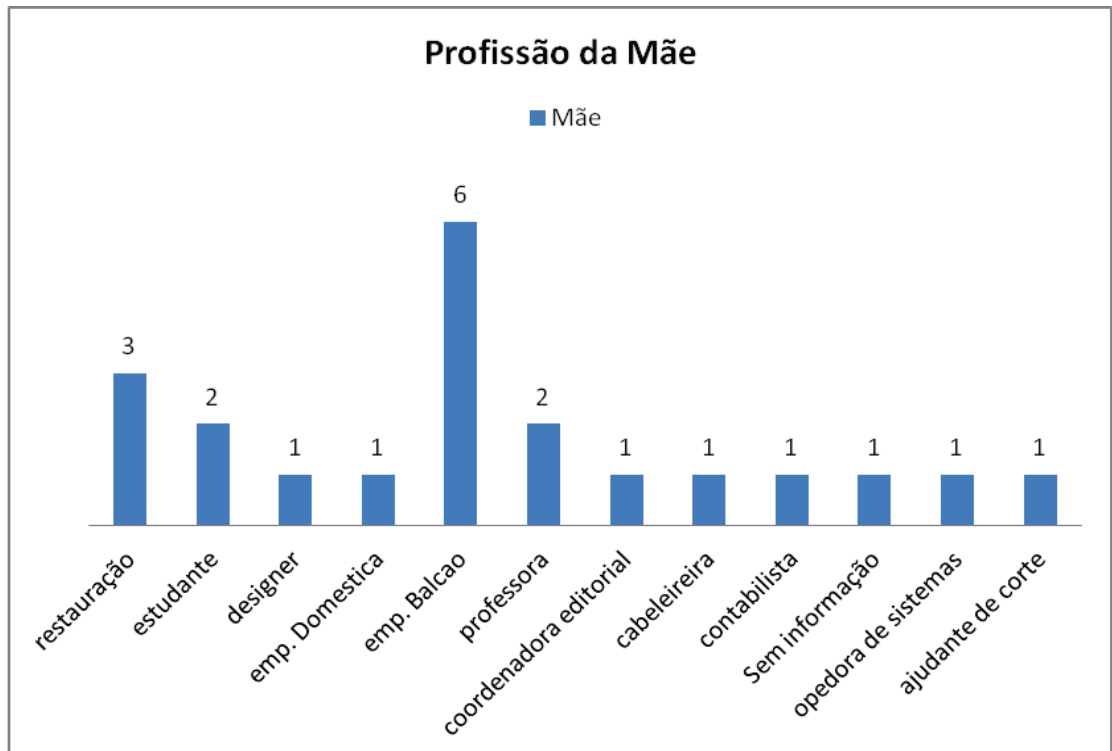
**Gráfico 1 – Idade do pai**



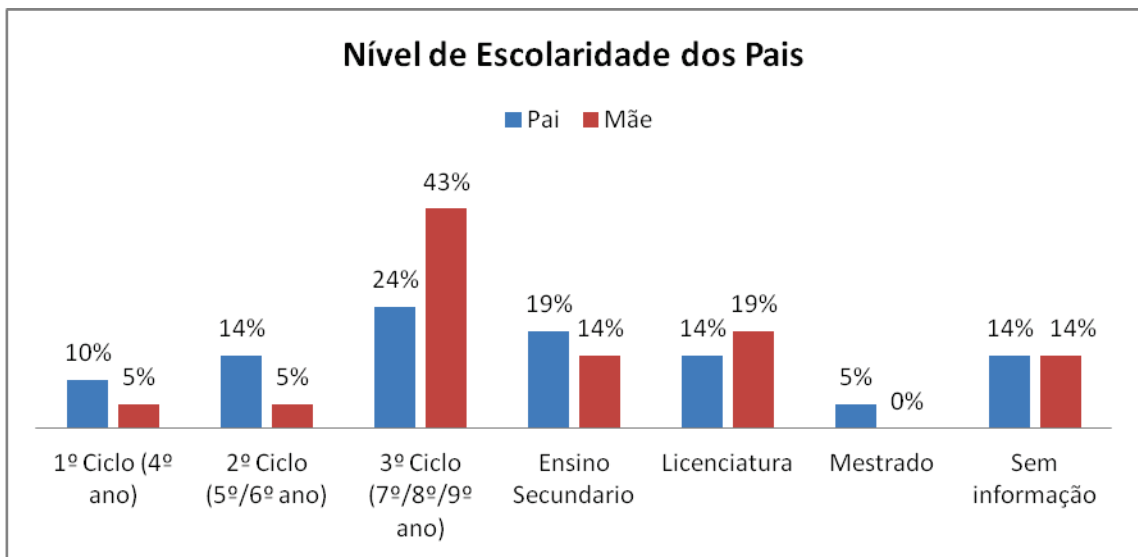
**Gráfico 2 – Idade da mãe.**



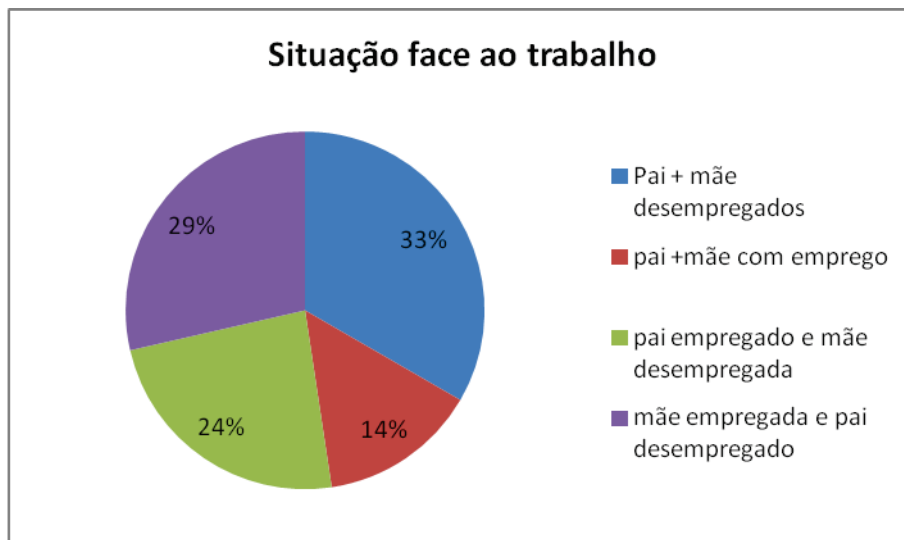
**Gráfico 3 – Profissão do pai**



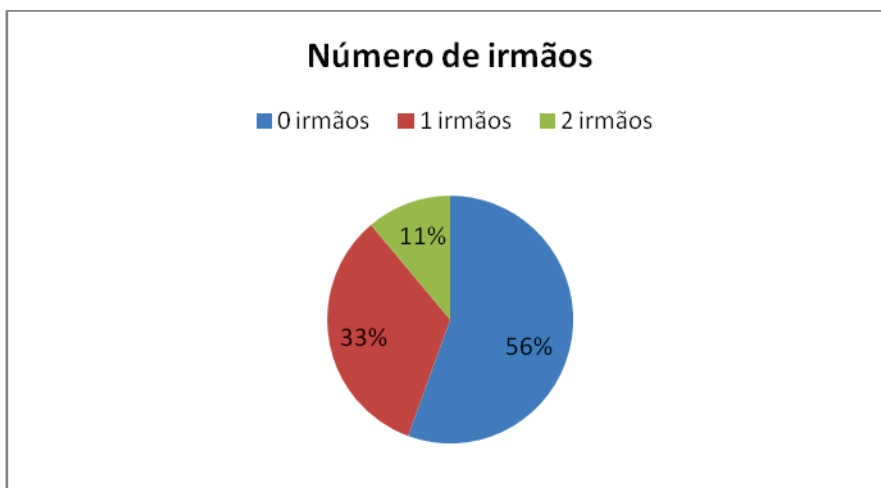
**Gráfico 4 – Profissão da mãe**



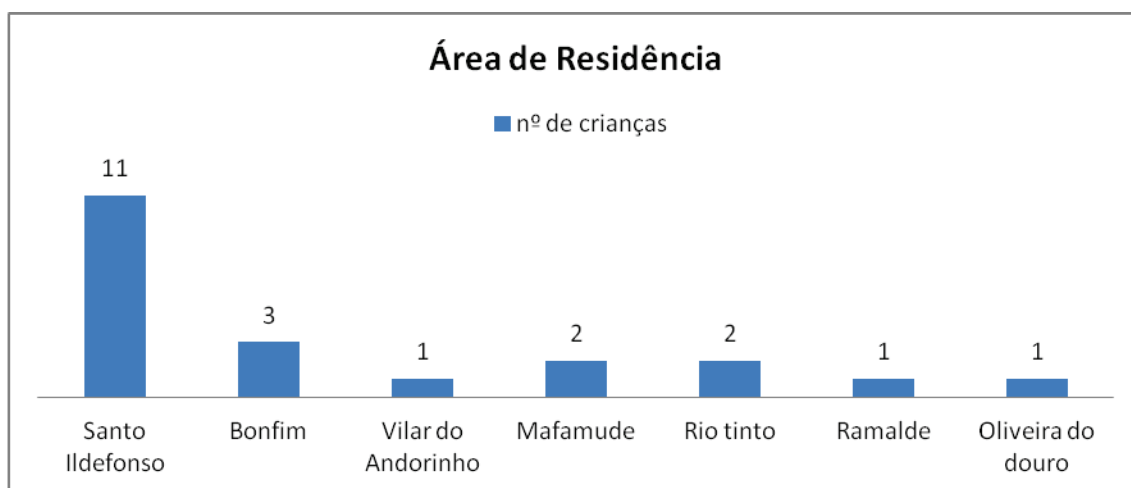
**Gráfico 5 – Nível de Escolaridade dos Pais**



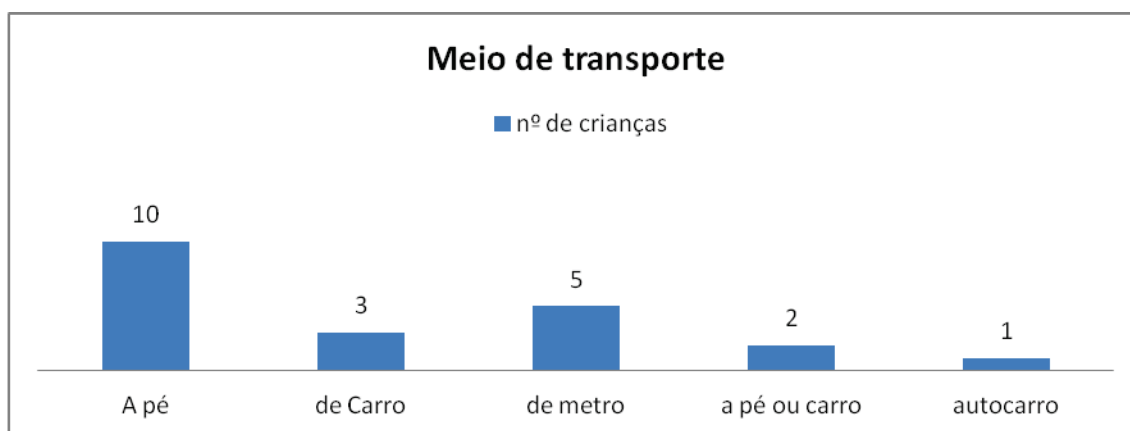
**Gráfico 6 – Situação face ao trabalho**



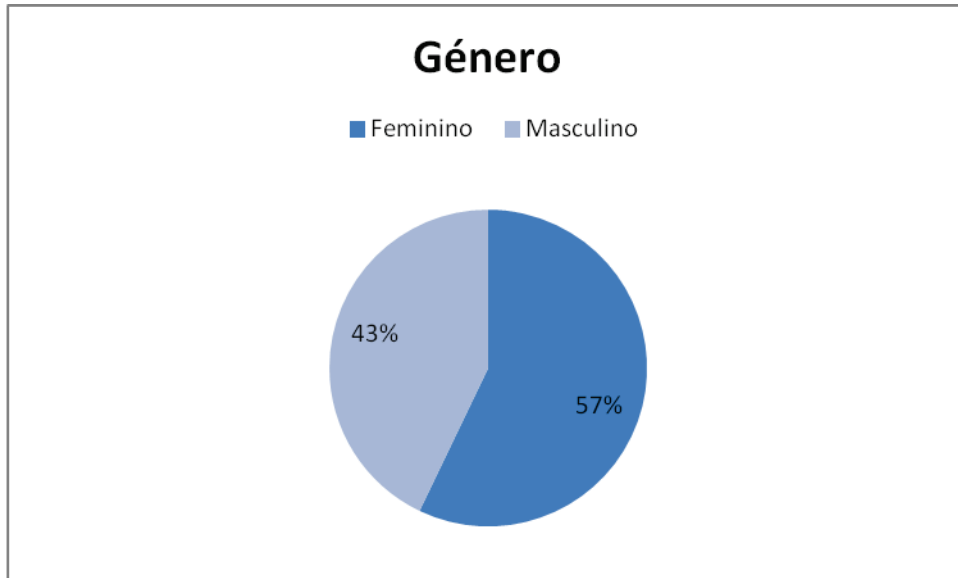
**Gráfico 7 – Número de irmãos**



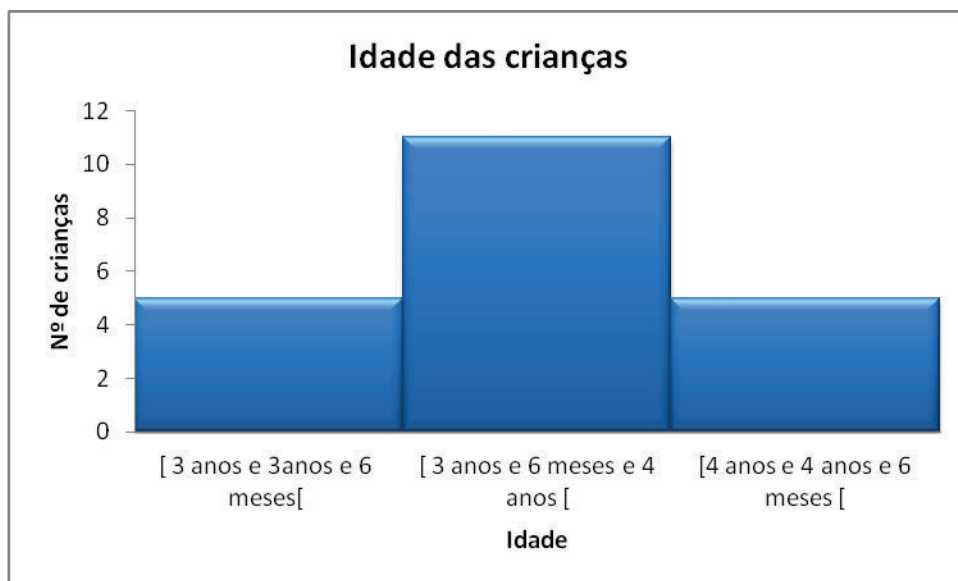
**Gráfico 8 - Área de residência**



**Gráfico 9 - Meio de transporte utilizado na deslocação para o Jardim**



**Gráfico 10 – Género das Crianças**



**Gráfico 11 - Idade das crianças**

## Anexo II – Registo de Observação: Lista de Verificação

### Lista de Verificação - Motricidade Fina

Nome da criança: Grupo dos 3 e 4 anos

Observadora: Ana Moreira (Estagiária)

	Outubro 2013	Abril 2014
	<b>Indicador:</b> Pega na tesoura corretamente	
D	x	✓
M	✓	✓
G	✓	✓
M	✓	✓
P	✓	✓
R	x	✓
H	✓	✓
M	✓	✓
A	✓	✓
I	x	✓
G	✓	✓
C	✓	✓
B	✓	✓
C	✓	✓
R	x	✓
F	x	✓
G	x	✓
J	x	x
R	x	x
D	x	✓
J	✓	✓
S	✓	✓

Legenda:

✓ Consegue realizar

X Não consegue realizar



## **Anexo III – Registo de Observação: Descrição Diária**

### **Descrição diária**

**Criança:** C

**Idade:** 3 anos

**Observadora:** Ana (Estagiária)

**Data:** 05/03/2014

#### **Descrição:**

A C está na área da Biblioteca e diz para a estagiária: “- Ana, vou ler este livro para ti.” Olha para as imagens, inventa a história e depois apontando com o dedo para a imagem de um pato pergunta: “ – O que é isto, Ana?”

#### **Comentário:**

Através da descrição, percebemos que a C está num jogo de imitação do adulto. Aliás este jogo é muito visível nas crianças do grupo e à medida que as crianças vão crescendo, essa imitação torna-se mais complexa interpretando diversos papéis. Nesta situação é notória a imitação da educadora.

## Anexo IV – Registo de Observação: Registo de Incidente Crítico

### Incidente Crítico

Nome da criança: M

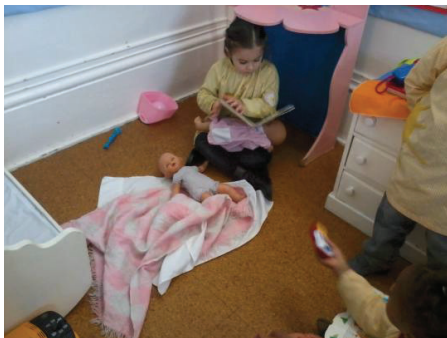
Idade: 4 anos

Observadora: Ana Moreira (estagiária)

Data: 04/01/2014

### Incidente

Na área da casinha a M, estendeu o lençol e o cobertor no chão e colocou as bonecas. De seguida, sentou-se no chão, pegou num livro que tinha ido buscar à Área da Biblioteca, deitou uma das bonecas no colo, abriu o livro, olhou para a estagiária e disse: “Ana, estou a ler um livro aos meus filhos para eles dormirem.”



### Comentário

A M demonstra interesse pela leitura e pelos livros, utiliza um jogo imaginativo que envolve o *faz-de-conta* para ler histórias às bonecas, imitando o adulto. Pela observação constata-se que a M estava envolvida na tarefa, nem os outros colegas que se encontravam na mesma área a conseguiam distrair, estava num jogo paralelo.