



**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

# **Investigar para melhorar o brincar da criança**

**Nome: Bruno Miguel Soares Azevedo**

**Orientação: Doutora Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro**

**Porto**

**2014/2015**

*À minha família.  
À Diana.*

*“A nossa maior glória não reside no fato de nunca cairmos, mas sim em  
levantarmo-nos sempre depois de cada queda.”*

*Oliver Goldsmith*

## RESUMO

O presente documento resulta da intervenção educativa levada a cabo pelo estagiário no contexto de Educação Pré-Escolar, no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar.

Este trabalho, cujo tema aborda “Investigar para melhorar o brincar da criança “, pretende mostrar que o brincar com qualidade é importante como meio desencadeador de projetos e atividades, salientando a abrangência do mesmo no que toca ao desenvolvimento global da criança.

Um dos objetivos deste trabalho é alertar o educador de infância para a mais-valia que é estar disponível para partilhar momentos de brincar, ajudando as crianças no seu desenvolvimento.

Para isso e para realizar a investigação proposta, no decurso da prática pedagógica, procedeu-se a um estudo qualitativo. Como instrumentos de investigação foram utilizados, com o maior contributo, a escala de envolvimento da criança, registos de observação e o PIP – Protocolo perfil de Implementação do programa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Pré-Escolar, Brincar, Escala de Envolvimento

# **ABSTRACT**

This document is a result of an educational intervention carried out by the trainee in a Pre-School Education context, under the master's degree in Pre-School Education.

This essay, which addresses the theme “Investigate to improve how children play”, aims to show that playing quality is important as a means of triggering projects and activities, emphasizing its breadth regarding the children's global development.

One of the project's objectives is to alert the kindergarten to the added value of being available to share moments of play, helping children in their development.

In order to accomplish the above and to carry out the proposed research, in the course of pedagogical practice, a qualitative study took place. The research instruments used were the child's involvement scale, observation records and the PIP – Program Implementation Profile.

**KEYWORDS:** Preschool Education, play, involvement scale

# AGRADECIMENTOS

A realização deste relatório não seria possível sem a ajuda de algumas pessoas, pelo que, não posso deixar de agradecer-lhe:

À Doutora Clara pelos ensinamentos transmitidos, paciência, disponibilidade e exigência enquanto profissional.

À De Mãos Dadas por me ter recebido de braços abertos e por me ter orientado e auxiliado neste período de estágio.

À Educadora Daniela, por toda a disponibilidade, simpatia, partilha de conhecimentos e exigência que me permitiram crescer.

À Auxiliar Paula, pelo apoio na sala e pelos conselhos que me transmitiu.

Às crianças da sala mista 4, os meus parceiros e maiores críticos, não esqueço o carinho e alegria com que me recebiam todas as manhãs!

Às minhas colegas de estágio, Mafalda, Bárbara e Carmen pela partilha de experiências, trabalho de equipa e momentos de riso.

À Susana e à Diana pela amizade e por me acompanharem desde o início desta caminhada sempre com uma palavra de apoio.

Aos meus pais, pelo esforço financeiro e pelo apoio durante este processo, ao meu irmão e à minha cunhada por se preocuparem

À minha tia Dulce por confiar em mim, desde sempre e por se rir das minhas parvoíces.

À minha namorada Diana, pelo amor, pelas palavras de apoio, pelos conselhos, pela disponibilidade constante, por estar sempre ao meu lado e por acreditar em mim e no nosso brilhante futuro e aos pais e irmão por terem sido sempre otimistas e atenciosos.

Aos meus amigos de sempre, João, Fred, Joshua, Rúben e Zé.

À Marta e ao Gi por todos os conselhos e amizade.

**A todas estas pessoas, um muito obrigado ...**

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	7
1.ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	8
1.1.Conceção de educação .....	8
1.2. Conceção de educador .....	9
1.3.Perspetivas sobre o futuro .....	10
1.4.Papel do professor-investigador .....	11
1.5.Referentes teóricos que sustentaram a prática pedagógica desenvolvida.....	12
1.5.1. Modelo Curricular High/Scope.....	13
1.5.2. Modelo Reggio Emilia.....	14
1.5.3. Movimento da Escola Moderna .....	14
1.5.4. Metodologia de Trabalho de Projecto.....	15
1.5.5. Pedagogia da Consideração pela Criança .....	17
1.6. O brincar como dispositivo pedagógico .....	18
2. Contexto organizacional .....	21
2.1. Caracterização da instituição e do meio .....	21
2.2.Caracterização da família .....	22
2.3. Caracterização das crianças.....	23
2.3. Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da instituição e comunidade .....	28
3.METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO.....	29
3.1. Escala de envolvimento: aplicação e procedimentos.....	33
4. intervenção e exigências profissionais .....	37
5.Considerações Finais .....	42
BIBLIOGRAFIA.....	45

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

PIP – Protocolo do perfil de Implementação do Programa

MEM – Movimento de Escola Moderna

DMD – De Mãos Dadas, Associação de Segurança Social

ATL – Atividades Tempos Livres

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

**ANEXO I** – REGISTO FOTOGRÁFICO

**ANEXO II** – REGISTO DE ATIVIDADES, AVALIAÇÃO E PLANIFICAÇÃO

**ANEXO III,IV,V,VI** – REGISTO FOTOGRÁFICO

**ANEXO VII** – GRÁFICOS RELATIVOS À CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS

**ANEXO VIII** – REGISTO FOTOGRÁFICO

**ANEXO IX** – PROPOSTA DE AÇÃO E INTERVENÇÃO AO NÍVEL DA INSTITUIÇÃO E COMUNIDADE

**ANEXO X** – REGISTOS DE OBSERVAÇÃO / ATIVIDADES SIGNIFICATIVAS

**ANEXO XI** – EXEMPLOS DE PORTFÓLIO DE CRIANÇAS

**ANEXO XII** – REFLEXÕES

**ANEXO XIII** – PIP

**ANEXO XIV** – ESCALA DE ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

**ANEXO XV** – DOCUMENTAÇÃO DO PROJETO “ VAMOS CUIDAR DOS BEBÉS” E “O QUE GOSTARÍAMOS DE TER NA NOSSA SALA”

**ANEXO XVI, XVII** – REGISTO FOTOGRÁFICO

# INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado no ano letivo de 2014/2015, na valência de Educação Pré-escolar, sob a orientação da Doutora Clara Craveiro.

Este relatório dá a conhecer o percurso realizado, tendo em consideração as aprendizagens, conquistas e maiores dificuldades.

Este relatório está dividido em quatro capítulos, sendo o primeiro referente ao enquadramento teórico, onde se desenvolvem conceitos relativos à educação e ao educador, bem como perspetivas futuras sobre educação pré-escolar e a contextualização do tema principal de investigação “Investigar para melhorar o brincar da criança”, evidenciando a importância do mesmo na educação pré-escolar sustentada com perspetivas teóricas, como forma de enriquecimento.

O segundo capítulo relata a caracterização da instituição, do grupo de crianças e das famílias. O quarto capítulo, caracteriza-se como o foco central do relatório onde é mencionado a prática pedagógica desenvolvida com o grupo de crianças.

No terceiro capítulo são referidas as metodologias de investigação utilizadas durante o estágio no âmbito do estudo da investigação em questão “Investigar para melhorar o brincar da criança”.

Por fim, através das considerações finais é efetuado um balanço acerca da passagem pela instituição, onde destaco aspetos positivos e negativos vividos na mesma, que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.



# 1.ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1.1.Conceção de educação

O termo educação tem origem latina – Educare e Educere. Educare significa alimentar, criar, já Educere significa extrair de, isto é, potenciar capacidades e retirar o melhor de cada criança. Posto isto, podemos olhar a educação como um processo de formação pessoal de um indivíduo, orientado por outras pessoas (educadores) que o ajudam a descortinar e desenvolver tais capacidades.

Tal como afirma o 7º artigo da Declaração dos Direitos da Criança, de 20 de Novembro de 1959, a educação é um sistema estruturado com regras de funcionamento, com carácter universal, independentemente da origem, cultura ou grupo socioeconómico em que a criança se insere

Como a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica é fundamental que se envolva a família, tornando-a complemento da ação educativa, de forma a que o educador seja capaz de conhecer melhor a criança e responder às suas necessidades e interesses com maior prontidão e eficácia.

Dewey refere isso mesmo: *a escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seu seio da família (...), é tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família* (cit. Hohmann e Weikart, 2009:69), Diogo (1998:41) reforça essa premissa, mencionando *a família como o primeiro e principal habitat socializante, transmitindo e emprestando à criança toda a variedade de conteúdos, normas e estruturas racionais*. Posto isto, é fundamental que a escola seja cada vez mais um espaço onde coexista a família e a escola, unidas pelo mesmo objetivo: dar à criança cada vez melhores condições de crescer e evoluir.

## 1.2. Conceção de educador

A palavra educador, deriva do latim “educadore – e significa aquele que cuida, e a verdade é que, socialmente os educadores de infância eram vistos como *profissionais pouco exigentes e de pouca importância*. (Mesquita-Pires, 2007:44). Provavelmente, por essa razão, apenas em 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo, surgiu o reconhecimento de uma formação de nível superior para os Educadores de Infância em Portugal (Mesquita- Pires, 2007: 41).

Se analisarmos o perfil específico do Educador de Infância, verificamos que os objetivos gerais da Lei-quadro de Educação Pré-Escolar são diversificados e abordam variadas áreas de conhecimento:

*Promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais (...); Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências [...] promovendo a melhor orientação e incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade. (ME, 1997:15).*

Oliveira- Formosinho (2002:46), caracteriza o educador de infância como alguém que *desempenha uma enorme diversidade de tarefas e tem um papel abrangente com fronteiras pouco definidas*, ou seja, além de ser alguém que educa, orienta a criança em novas descobertas e transmite conhecimentos, é também responsável por integrar a criança na vida social e cultural, mas não só, há igualmente uma vertente de cuidador, pois, exige-se que tenham sensibilidade no momento de receber as crianças, dando afeto, atenção, cuidados básicos de higiene e saúde, transmitindo assim segurança (e estabilidade na sua integração num espaço e grupo diferente do seu seio familiar).

Em contexto de sala, um educador deve olhar para uma criança como alguém com um papel ativo *que atua, intervém, tem influência sobre o que a rodeia e sobre os contextos*. (Craveiro e Ferreira:2007:15).

Nesse sentido, é fundamental que se respeite a criança e que o educador seja capaz de lhe dar o direito de usar a palavra, olhando-a como detentora de competências reflexivas e críticas e como *tendo capacidade de pensar e de agir sobre si* (Dahlberg, Pence e Moss, cit. Craveiro e Ferreira, 2007:16).

Na prática, o educador deve permitir que a criança participe na definição de atividades, valorizando a sua participação e opinião (Sarmiento e Marques, 2006 cit. Craveiro e Ferreira, 2007:16), na organização do espaço e do tempo. Esta partilha de poderes permite que a criança sinta a sala como sua e com isso se sinta confortável e feliz.

### **1.3.Perspetivas sobre o futuro**

Tal como defende Dewey, *a educação não é uma preparação para a vida, é a própria vida* (cit. Gambôa, 2004:42), ou seja, os momentos educativos que viverá no Jardim de Infância serão o retrato fidedigno do que aprendeu e será no futuro.

É por esta razão que a educação pré-escolar adquire uma importância superior na preparação das crianças, sob o ponto de vista da *socialização e nos benefícios que traz futuramente para as crianças* (Craveiro e Ferreira, 2007:18), mas também devido à *importância que as experiências dos primeiros anos de vida têm sobre os aspetos cognitivos, sociais e afetivos [da criança]*. (Craveiro e Ferreira, 2007:18).

No Jardim de Infância a criança aprenderá *a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa* (Vasconcelos, 2007:112), mas também:

*a importância do respeito, como é difícil negociar diferentes pontos de vista mantendo a amizade, aprendem acerca da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre sexos, da diversidade de culturas, da importância de cuidar do ambiente e da saúde, interiorizando um sentido de responsabilidade social.*(Vasconcelos,2007:113)

Desta forma, é tarefa do educador criar oportunidades e um ambiente que permita à criança defender as suas ideias e ter em conta e respeitar opiniões divergentes, valorizando-as. Só assim, será possível que a criança adquira noções tão fundamentais como a cidadania, tolerância, a liberdade de comunicação e expressão e cooperação que possibilitem construir uma sociedade melhor.

Todavia, a aquisição de valores, atitudes e competências cognitivas e sociais começa desde cedo através da interação com os pais, como tal, é primordial que o educador desenvolva uma relação próxima com as famílias e se torne parceiro no processo de crescimento da criança, mantendo-se em total cooperação, constituindo um elo de ligação entre o espaço educativo, a família e a comunidade.

Só assim conseguirá garantir uma educação de qualidade, trabalhando em harmonia com os diferentes intervenientes e proporcionando uma educação de qualidade às crianças.

## **1.4.Papel do professor-investigador**

Culturalmente entendemos “reflexão” como um pensamento sério, distante da ação, com ligações à introspeção.

Ao associá-lo à educação relacionamo-lo com um pensar crítico, em que colocamos permanentemente as nossas crenças, princípios e hipóteses em questão.

Um professor investigador necessita ser um profissional reflexivo, pois, só dessa forma poderá contatar com a informação autêntica pensar sobre a sua ação e sobre as razões da ação e as consequências da mesma.

Este exercício permite que os professores se compreendam melhor e, executem melhor a sua prática na hora de educar, graças a um processo constante de transformações.

Contudo, para alcançarem este nível de exigência os professores necessitam de ter, segundo Dewey, *abertura de espírito para entender possíveis alternativas e admitir a existência de erros; responsabilidade que*

*permite fazer uma ponderação cuidadosa das consequências de determinada ação; e empenhamento para mobilizar as atitudes anteriores* (cit. Calixto, 2012).

Executando estes passos, e tal como argumenta, Brubacher, Case e Reagan referidos por Serrazina e Oliveira (2002:37), tal prática reflexiva, ajuda os professores a:

- Libertarem-se dos comportamentos impulsivos e rotineiros;
- Permite atuar de uma forma intencional e deliberada;
- Distingue – os como seres humanos informados;

Porém, é importante frisar que o contexto em que os professores trabalham pode condicionar a forma como refletem a sua prática.

Carr e Kemmis, referidos por Serrazina e Oliveira (2002:38), afirmam, com base na sua experiência, que a vida dos professores, é, de tal forma absorvente que o tempo gasto é maioritariamente para planear e atuar, sobrando pouco tempo para observar e refletir.

Serrazina e Louden referidos por Serrazina e Oliveira (2002:39), destacam, através dos seus estudos que refletindo sobre as suas práticas, os professores desenvolvem novas maneiras de pensar, compreender e agir, adquirindo assim, uma maior consciencialização pessoal e profissional sobre o que é ser professor.

## **1.5.Referentes teóricos que sustentaram a prática pedagógica desenvolvida**

Na sua prática, o educador de infância tem ao seu dispor modelos curriculares que sustentam a sua ação educativa, que deve conhecer, para assim, optar por aquele que melhor se adequar ao contexto onde está inserido, perspetivando potenciar ao máximo o rendimento das crianças.

Para Oliveira- Formosinho (2007:34), um *modelo pedagógico baseia-se num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo*

*educativo e constitui um referencial prático para pensar antes da ação, na ação e sobre a ação.*

Assim, farei referência a quatro modelos curriculares de Educação Pré-Escolar:

### **1.5.1. Modelo Curricular High/Scope**

O Modelo High/Scope surgiu em meados da década 80 e tem como preocupação central, fazer crescer e desenvolver o intelecto das crianças, que são vistas como *agentes ativos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e ação.* (Hohmann e Weikart,2009:22).

O educador é para Hohmann e Weikart (2009:27), *(...) apoiante do desenvolvimento e, como tal, o seu objetivo principal é o de encorajar a aprendizagem ativa por parte das crianças.*

Relativamente à estruturação do ambiente educativo, o educador deve organizar o espaço, os materiais e as rotinas diárias de forma a torná-los estimulantes para a criança visto necessitarem de *[um] espaço que seja planeado e equipado para que essa aprendizagem [ativa] seja efetuada.* (Hohmann e Weikart (2011:161).

Outro aspeto relevante deste modelo, prende-se com a rotina diária que orienta a criança para *(...) saber aquilo que espera em cada parte do dia [ajudando-a a sentir-se segura].* (Hohmann e Weikart (2011:225). Apesar de tudo, pode e deve ser flexiva, procurando ir sempre ao desejo e necessidade das crianças.

Como ferramenta de avaliação por parte da criança, construiu-se o portefólio onde estão expostos trabalhos desenvolvidos pela criança, divididos pelas diferentes áreas de conteúdo.

A criança é parte integrante durante todo o processo, podendo analisar e avaliar as suas produções.

### **1.5.2. Modelo Reggio Emilia**

Quanto ao Modelo Reggio Emilia, Lino (2012) defende que este modelo olha para a criança como alguém competente, ativo e capaz de construir e experimentar teorias acerca de si mesmo e do mundo que a rodeia, encorajando-a a *repetir experiências fundamentais, a observar e reobservar, a considerar e reconsiderar, a representar e novamente representar* (Edwards e Forman, 1999:25).

As escolas de Reggio Emilia possuem uma organização curricular que assenta nas premissas da interação, colaboração e comunicação. Esta organização apresenta as seguintes características específicas: a expressão para Malaguzzi – fundador do Reggio Emilia, a criança possui cem linguagens porque pode utilizar diferentes formas de linguagem quer verbal, gestual ou gráfica); a organização e a estética dos espaços são importantes neste modelo, o espaço *deve ser flexível, estar aberto às mudanças (...) de modo a dar resposta às suas necessidades e permitir-lhes ser protagonistas do seu conhecimento.* (Malaguzzi cit.Formosinho,1996:101), ou seja, o espaço funciona como 3º educador porque apoia a relação entre os educadores, as crianças e os pais; o desenvolvimento de trabalhos de projeto, como contexto para a aprendizagem e a investigação das crianças e professores.

### **1.5.3. Movimento da Escola Moderna**

Quanto ao MEM (Movimento de Escola Moderna), que surgiu em Portugal na década de 60, Niza (2007:125), caracteriza-o como uma *perspetiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interação sócio centrada, radicada na herança sócio-cultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos.*

Para Niza (2007), o espaço educativo é olhado como uma oportunidade de promover práticas de cooperação e solidariedade da vivência democrática.

Para que tal seja alcançável, é fundamental que entre educadores e crianças se criem condições mentais, afetivas e sociais favoráveis que permitam organizar um ambiente capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos e valores criados pela humanidade.

Os grupos de trabalho, não estão organizados por níveis etários, de forma a que se respeitem as diferenças individuais de cada um através de exercícios de entreajuda e colaboração.

É valorizado a participação das crianças através de opiniões e ideias, estando o educador disposto a ouvir e registar as mensagens das crianças, sob as mais variadas linguagens.

Na sala existem instrumentos, tais como: quadros de presença, quadros de tarefas, quadro de aniversários, quadro da rotina, entre outros, que são auxiliares importantes na organização do espaço educativo, ta como destaca Niza (cit. Folque, 2012:55), (...) *ao documentar a vida no grupo, estes instrumentos ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala (...)*. (ver Anexo I – Fotografia 1)

Para Niza (2007), no modelo curricular do MEM a instituição educativa é vista como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade da vivência democrática.

#### **1.5.4. Metodologia de Trabalho de Projeto**

A Metodologia de Trabalho de Projeto define-se *como uma abordagem pedagógica centrada em problemas*. (Vasconcelos, 2006:3), ou seja, os problemas encontrados pelas crianças estão na base desta abordagem. O que permite que as crianças que trabalham no trabalho de projeto o façam cooperativamente e possam assumir diferentes papéis para procurar solucionar respostas às questões iniciais, se envolvam na planificação, intervenção e trabalho de pesquisa no terreno.



Um dos objetivos principais da Metodologia de Trabalho de Projeto é encontrar um caminho através da descoberta, para dar resposta às questões levantadas pelas crianças.

Para Katz & Chard (2009:102), *um projeto pode começar de diversas formas. Alguns começam quando uma ou mais crianças de um grupo mostram interesse por alguma coisa que lhes despertou a curiosidade*, como tal, o educador deve ter em consideração a pertinência do interesse do grupo de crianças ou até mesmo de apenas uma criança.

Os projetos têm uma duração variável, no entanto, seguem obrigatoriamente três fases: definição da problemática, planificação e lançamento do trabalho e execução e avaliação/divulgação. (Katz e Chard, 2009).

Na última fase, o último passo passa pela divulgação que é feita aos pais, colegas de sala ou de outras sala ou a outra instituição. (Vasconcelos, 1998).

Esta metodologia pressupõe *uma implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempo de planificação e intervenção com finalidade de responder aos problemas encontrados*. (Leite, Malpique e Santos, 1989:140). (ver Anexo II).

Porém, esta metodologia contraria a conceito de ensino tradicional, pois, permite que as crianças mostrem *interesses e curiosidades por diferentes assuntos possíveis de serem estudados* (Rangel e Gonçalves, 2010:22). Neste momento é determinante a interferência do educador no sentido de avaliar se este tema apresenta ou não potencial para se transformar posteriormente num projeto, até porque *é o responsável máximo pela escolha dos temas (...) [e quem decide] se os temas selecionados são adequados ao desenvolvimento das crianças*. (Katz e Chard, 2009:121).

Assim, constata-se que para Katz e Chard (2009:3) a Metodologia do Trabalho de Projeto *promove o desenvolvimento intelectual das crianças ao envolver as suas mentes em tarefas de observação e investigação de factos retirados da sua experiência do quotidiano e do seu meio ambiente, sendo por essa razão primordial incluí-la no currículo*.

### **1.5.5. Pedagogia da Consideração pela Criança**

A Pedagogia da Consideração pela criança caracteriza-se por um modelo de intervenção pedagógica que tem raízes e ideias de outros modelos onde a criança é o centro da ação educativa, considerado como um ser competente e construtor ao seu conhecimento, num processo em que o adulto é parceiro no surgimento e desenvolvimento de novos interesses.

Na sala, a voz da criança é tida em consideração e encarada como o ponto de partida para construir algo que seja enriquecedor. (De Mãos Dadas, Associação de Solidariedade Social, 2014:13).

Esta perspetiva é essencial na medida em que permite à criança defender as suas opiniões criticamente sustentadas em argumentos válidos.

Com isto a criança sente-se encorajada a participar no trabalho diário realizado na sala, trabalho esse que é colocado nas paredes das salas, provocando nas crianças um sentimento de valorização dos seus interesses, diálogos e partilhas. (DMD, 2014:32), aprendendo a acreditar nas suas capacidades e no peso que tem no grupo.

É importante referir que, todo e qualquer projeto ou atividade, nascem através do currículo emergente, isto é, um conhecimento inesperado que é aproveitado pelo adulto para novas descobertas.

Este processo de crescimento é conseguido sem que a criança se sinta forçada a corresponder a determinadas expectativas.

É dado espaço e tempo à criança para que explore o Mundo processando respostas às suas dúvidas, trabalhando em parceria com o adulto. (DMD, 2014:42), mas não só, a família é igualmente um parceiro que se envolve diretamente nas investigações e projetos potenciadores de aprendizagem num ambiente enriquecedor onde coexistem os principais parceiros das crianças no seu processo de crescimento: a família e a escola.

A sala que não tem um espaço rigidamente definido é igualmente um parceiro que cresce e se modifica fruto das partilhas, conhecimentos e investigações que se realizam ao longo do ano.

## 1.6. O brincar como dispositivo pedagógico

No passado o *brincar não era visto como valioso em termos educacionais quando as escolas de educação infantil inicial começaram a ser introduzidas na Europa Ocidental nos séculos XVIII E XIX* (Moyses, 2006:28), todavia, alguns autores e educadores como Owen, Pestalozzi, Froebel e Montessori começaram a reconhecer vantagens em elaborar atividades do brincar, e, no período de 1930 a 1970, o brincar espontâneo era visto como um valioso componente do desenvolvimento social, intelectual, criativo e pessoal, pois e tal como defende Machado (1995:37), traz consigo a energia criativa, a possibilidade do novo e do original, é aquela que surgiu da própria criança, que escolheu brincar disso e não daquilo, que organizou os brinquedos, os objetos, os materiais, o espaço como quis e que elaborou regras e papéis (...).

É importante dar espaço às crianças para explorarem elas mesmas as suas brincadeiras, pois, para os educadores, estes momentos devem ser encarados como o ponto de partida para a criação de algo mais profundo e novo que contribua para o desenvolvimento de competências das crianças. É neste fase que se aborda o processo seguinte, ou seja, o brincar orientado, pois, tal como defende Campagne referido por Kishimito (1998), com a influência do educador, a criança tem a possibilidade de, aliado ao prazer e diversão que retira das brincadeiras, responder a novos desafios e aumentar o seu nível de conhecimentos.

Assim, é seguro afirmar que o brincar é parte integradora da educação pré-escolar, sendo considerado o meio mais privilegiado para a aquisição das aprendizagens significativas da criança. Ao brincar as crianças vão preparando o seu futuro, (...) *a brincadeira é uma experiência flexível e autodirecionada, que serve tanto para as necessidades de uma criança individualmente como para a sociedade futura na qual ela viverá na vida adulta.* (Brock et al 2011:25).

Gomes (2010:45) considera que o brincar é *mais do que uma ferramenta (...) é uma condição essencial para o desenvolvimento da criança.* Ao brincar a criança desenvolve a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, explora e reflete sobre a realidade e a cultura do mundo onde está inserida, questiona e

interioriza as regras da sociedade e os diferentes papéis sociais, explorando-os. Assim, para este autor, o brincar é capital na medida em que permite à criança (...) *aprender a conhecer, a fazer, a conviver e, sobretudo, a ser. Para além de estimular a curiosidade, a confiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção* (Gomes,2010:46). É a brincar que a criança transforma a realidade e assim, aprende o que mais ninguém lhe pode ensinar.

Brock et al (2011:33) sustentam que através do brincar as crianças refletem aquilo que vivem (...) *ou seja, o que as crianças fingem ser, está altamente relacionado com o ambiente e as experiências verdadeiras dessas crianças*, já que tentam imitar aquilo que viram ou viveram nas suas brincadeiras.

Brincar é então a atividade mais (...) *divertida, gratificante, prazerosa e completa em si (...)*. (Reed e Brown cit. Brock et al, 2011:41), originando uma aprendizagem natural e espontânea, em que através da diversão a criança adquire conhecimentos e se desenvolve. Assim, (...) *a brincadeira é crucialmente importante para o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar das crianças*. (Reed e Brown cit. Brock et al, 2011:59).

É função do educador de infância, permitir à *criança que [explore] a construção do seu conhecimento, permitindo-lhe a livre oportunidade de se expressar com as suas múltiplas linguagens*. (DMD, 2014:40).

O brincar é também uma forma de explorar o mundo, extraindo aprendizagens significativas, pois cada criança manipula os objetos consoante os seus interesses podendo até desmistificar alguns dos seus medos. *[Assim] pelas brincadeiras, elas podem reviver ocorrências dolorosas e dominar a dor, lidando com ela na fantasia da situação de jogo*. (Spodek e Saracho, 1998:212).

Kishimoto (2010) todavia reforça a importância do papel do meio e do professor quando afirma que para que o brincar produza um verdadeiro desenvolvimento, professores e escolas devem proporcionar às crianças materiais de qualidade e a sua substituição quando as crianças perdem o interesse por eles.

No jardim de infância são considerados quatro tipos de brincadeiras educativas: manipulativas, motoras, dramáticas e os jogos. Nas brincadeiras manipulativas as crianças têm os objetos ao seu dispor podendo manuseá-los como quiser, tendo objetivos pedagógicos delimitados, *as crianças podem alcançar os objetivos das brincadeiras manipulativas manuseando diretamente o material (...)*. (Spodek e Saracho, 1998:216). São exemplo deste tipo de brincadeira os blocos de madeira e materiais de encaixe disponíveis muitas das vezes na área das construções. (ver Anexo III – Fotografia 1 e 2)

A brincadeira motora envolve ações musculares amplas (correr, saltar, andar de triciclo) ajudando a criança a desenvolver habilidades motoras. Estas brincadeiras podem ser desenvolvidas ao ar livre ou em espaços fechados dependendo da brincadeira e das condições e espaço disponibilizado às crianças para as desenvolver. (ver Anexo IV – Fotografia 1 e 2)

As brincadeiras dramáticas levam a criança a desempenhar um papel, relacionando-se muitas das vezes com outras crianças. Este tipo de brincadeira é muito notório na área da casinha e que as crianças desenvolvem o jogo simbólico encarnando personagens muitas vezes de adultos fazendo uma correspondência por imitação ao que vêem e vivenciam nas suas casas.

*A brincadeira dramática é um meio importante de expressão para as crianças pequenas, pois, através dela, elas testam suas ideias, dão expressão a seus sentimentos e aprendem a trabalhar com outras quando negociam as diferentes situações sociais.* (Spodek e Saracho, 1998: 221) (ver Anexo V – Fotografia 1)

Por fim, os jogos são um tipo de brincadeira diferente. Correspondem a uma brincadeira bem estruturada e sujeita a regras específica em que o educador desempenha um papel de orientador do jogo, explicando as regras e alguns comportamentos que estas exigem. No jardim de infância (...) *os jogos devem ser simples, com regras não muito complexas. Eles podem incluir atividades acompanhadas de canções e jogos físicos simples, nos quais as crianças devem seguir algumas instruções (...)* (Spodek e Saracho, 1998: 223). (ver Anexo VI – Fotografia 1 e 2).

## **2. CONTEXTO ORGANIZACIONAL**

### **2.1. Caracterização da instituição e do meio**

A instituição onde ocorreu o estágio profissionalizante localiza-se no concelho de Gondomar, distrito do Porto, trata-se de uma instituição particular de Solidariedade Social sem fins lucrativos e de utilidade pública.

Foi fundada em 1985 por um grupo de residentes da comunidade envolvente, como forma de dar resposta às necessidades da comunidade. Inicialmente abriu um protocolo para ATL com 23 crianças, todavia ao longo dos anos foi alargando a sua atividade.

Desde 1992 cumpre um plano de reconversão total das instalações, bem como da elaboração de um projeto a longo prazo para a renovação do equipamento e material pedagógico das salas, projetos de segurança, planos de emergência, proteção de incêndios e abertura de novos espaços.

Paralelamente foram criadas medidas para melhorar a qualificação de toda a equipa pedagógica, além da inclusão de um psicólogo, de forma a responder ao número crescente de crianças pertencentes a famílias disfuncionais.

Além disso, foram igualmente criadas parcerias com entidades privadas para a prestação de serviços direcionados para o desenvolvimento físico, intelectual e psicológico.

A instituição conta com o apoio de 27 utentes nas valências de Creche, Pré-Escolar, ATL, que são compostas por outras salas: Sala dos 2 anos, Sala dos 3 anos, Sala dos 4 anos, Sala dos 5 anos; Sala mista 1, 2, 3, 4 e ATL.

A instituição tem capacidade para 265 utentes dos 2 anos 16 anos, nas valências de Creche (15), Pré-Escolar (150) e ATL (100), os utentes são maioritariamente dos concelhos próximos: Gondomar e Maia.

Em 2003, implementaram um sistema de Gestão de Segurança Alimentar (ISSO 22000: 206) e que está certificada pela APCER desde 2006.

Em 2008, implementaram o sistema de Gestão de Qualidade e do ISO, integrados num só: Sistema de Gestão Integrado.

A instituição está situada numa zona onde existe uma densidade populacional elevada, maioritariamente idosa, onde subsistem vários tipos de comércio, farmácias, pequenas indústrias têxteis e alimentares, para além, de serviços públicos como escolas primárias ou jardins-de-infância.

## **2.2.Caracterização da família**

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

Posteriormente, acompanhado dos gráficos farei uma análise acerca dos mesmos.

Verifica-se que a maioria das famílias reside na mesma freguesia onde se localiza a instituição, Rio Tinto. (ver Anexo VII - gráfico 1)

A idade dos pais está maioritariamente compreendida entre os 36 e os 40 anos. Quanto à idade das mães está sobretudo abrangido entre os 36 e os 40 anos. (ver Anexo VII – gráfico 2 e 3)

No que diz respeito às habilitações literárias das mães, estas concluíram maioritariamente o ensino Secundário. (ver Anexo VII – gráfico 4)

Relativamente às habilitações literárias dos pais, o gráfico demonstra que na sua maioria os pais concluíram o 3º ciclo. (ver Anexo VII – gráfico 5)

Quanto à taxa de desemprego, a mesma apresenta valores que são o reflexo da situação económica em que se encontra o país. Os pais registam taxas de desemprego na ordem dos 33%, enquanto nas mães estima-se que esses valores sejam de 24%. (ver Anexo VII – gráfico 6 e 7)

No que diz respeito ao agregado familiar, 18 crianças não têm irmãos e apenas se regista um caso onde uma família tem 2 ou mais irmãos. (ver Anexo VII – gráfico 8)

Quanto ao estado civil, 48% dos pais são casados, enquanto que os restantes 52% se dividem nos grupos de solteiros e divorciados, sendo que em união de facto se registam apenas 8%. (ver Anexo VII – gráfico 9)

### **2.3. Caracterização das crianças**

Para que possamos desempenhar positivamente a função de educador de infância, uma das exigências, passa por ter conhecimento das características próprias das diferentes faixas etárias que o complementam, neste caso, a faixa etária dos 3 anos de idade. É essencial ter conhecimento da etapa de desenvolvimento em que se encontram, para assim, desenvolverem uma prática pedagógica realista e de acordo com as necessidades e interesses das crianças. O grupo de crianças era constituído por 25 elementos, 15 raparigas e 10 rapazes. Apesar de se tratar de um grupo misto, as crianças tem maioritariamente 3 anos de idade: 17 crianças nasceram em 2011 e têm 3 anos, 6 crianças nasceram em 2012 e 2 crianças nasceram em 2010 o que significa que existem, naturalmente, diferenças em relação ao nível de desenvolvimento, que passarei a evidenciar.

No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, aos 3 anos de idade, segundo Piaget, as crianças encontram-se no estágio pré-operatório que tem como característica o jogo simbólico, onde *as crianças evidenciam a função simbólica através da imitação diferida, do jogo simbólico e da linguagem por meio de símbolos ou representações mentais – palavras, números ou imagens aos quais a pessoa atribui significado.* (Papalia et al, 2001:312). (ver Anexo VIII – Fotografia 1 e 2).

Este comportamento é particularmente visível na área da Casinha onde as crianças desempenham papéis sociais e recriam comportamentos e experiências vividas no seu quotidiano, tais como: fazer o almoço, lavar a loiça ou alimentar os bebés. ( Anexo VIII – Fotografia 3).

É importante enriquecer as áreas com diversos materiais, na medida em que *ter símbolos para as coisas ajuda a criança a pensar acerca delas e das*



*suas qualidades, a recordá-las e a falar sobre elas.* (Papalia,2001:312-313), porém, é igualmente importante que os adultos estejam presentes, pois, nesta fase, as crianças revelam grande interesse em imitar as pessoas que as rodeiam, emoções, expressões e a imitar animais, comportamento esse que chamamos de animismo, isto é, a propensão para as crianças darem vida a objetos inanimados (Papalia et al, 2001).

Outra característica visível em crianças neste estágio, trata-se do egocentrismo, (...) *incapacidade de ver as coisas de um ponto de vista que não o próprio. Não é egoísmo, mas sim compreensão centrada no self.* (Papalia et al, 2001:316). Estes comportamentos são visíveis, por exemplo, na partilha de brinquedos com os pares, ou na aceitação de outros pontos de vista, ou até mesmo nas regras de sala, como: permanecerem sentados enquanto estão no acolhimento, respeitar a vez das outras crianças, etc...

Ao longo do tempo, com a interferência do adulto estes episódios tornaram-se cada vez menos frequentes.

Outra característica da fase pré-operatória caracteriza-se pela capacidade que as crianças têm de *organizar objetos, pessoas ou acontecimentos em categorias com significado.* (Papalia et al, 2001).

Foi possível verificar que as crianças são capazes de fazer associações, correspondências termo a termo, contagens e tem a noção de número já bem presente.

Outra particularidade relaciona-se com a noção do tempo que é ainda abstrata, daí terem dificuldade em reconhecer o ontem, hoje e o amanhã (Delmine e Vermeulen, 2001).

Para enfrentar essa dificuldade achou-se pertinente inserir o quadro de presenças, o que facilitou a apropriação destas noções. Apesar de terem ainda algumas dificuldades em reconhecer a sequência dos dias da semana, são capazes de através das cores presentes no quadro de presenças associarem-nas aos dias da semana, por exemplo: o azul é segunda-feira.

Relativamente ao desenvolvimento artístico, houve uma transição da fase da garatuja para o desenho na forma do girino.

Quando ao desenvolvimento psicossocial, (...) *diz respeito às relações com os outros. Em conjunto, a personalidade e o desenvolvimento social constituem-no.* (Papalia et al, 2001:8).

As crianças deste estágio têm uma enorme capacidade de estabelecer relações com os seus colegas, considerando-os e resolvendo problemas em conjunto.

*As relações sociais que as crianças pequenas estabelecem com os companheiros e com os adultos são profundamente importantes, porque é a partir destas relações que as crianças de idade pré-escolar geram a sua compreensão do mundo social.* (Papalia et al, 2001:574).

De acordo com Freud (cit. Papalia, 2001), neste estágio as crianças estão mais atentas ao género, mostrando curiosidade relativamente às diferenças corporais e construindo assim a sua identidade sexual.

De acordo com Kohlberg e Sprinthall, as crianças encontram-se no estágio pré-convencional. Este estágio caracteriza-se pela noção que a criança adquire relativamente às consequências das suas atitudes, receando com isso que sejam punidas, evitando por isso infringir regras. Como tal, quando o fazem é frequente assistir-se a situações em que as crianças omitem determinado acontecimento ou culpam outras crianças. (cit. Papalia et al, 2001).

Relativamente ao desenvolvimento Linguístico, este domínio de desenvolvimento é particularmente delicado, na medida em que (...) *a criança, através da interacção com os outros, (re) constrói, natural e intuitivamente (...) a língua materna, (...) serve-se dessa língua para comunicar e para, simultaneamente, aprender acerca do mundo* (Sim-Sim, 2008:8), por essa razão, os adultos devem ter em consideração que são modelos para as crianças, e, como tal, é determinante que sejam exigentes e cuidadosos relativamente à sua forma de falar, postura perante as crianças, para assim desenvolverem corretamente o nível linguístico.

É precisamente isso que defende o ME (1997:66), quando afirma que a *aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar as condições para que as*

*crianças aprendam. Entre estas salienta-se a necessidade de: criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação das aprendizagens das crianças.*

O brincar com as palavras e a aquisição de novos vocábulos é algo que dá imenso prazer às crianças, por essa razão *o vocabulário aumenta muitíssimo, aparentemente através do mapeamento rápido, a gramática e a sintaxe tornam-se razoavelmente sofisticadas.* (Papalia et al, 2001).

Apesar das crianças falarem fluentemente e compreensivelmente, têm dificuldade em aprenderem que há exceções à regra, por essa razão, é normal dizerem, por exemplo, “fazi “ em vez de “fiz “, o que apesar de tudo representa um progresso linguístico. (Papalia et al, 2001:322).

Com 3 anos de idade, as crianças prestam mais atenção ao que os outros dizem e tem a preocupação de repetir a informação se não estiverem a ser compreendidas. (Papalia et al, 2001:323)

Desde o início do estágio até ao final do mesmo, foi notória a evolução, as crianças utilizam cada vez melhor o vocabulário, além de que, o seu discurso é mais claro. Apreciam descobrir novas palavras através do conto de histórias ou canções.

Nesta faixa etária reproduzem *até 1000 palavras, 80% inteligíveis e efetuam alguns erros de sintaxe.* (Papalia et al, 2001:215).

Alguns desses erros – os mais comuns são: por substituição – quando a criança troca um fonema mais difícil de articular por outro mais simples, por exemplo: “dato” em vez de “gato”, “coua” em vez de “cola”, “topa” em vez de “sopa” ou “tapato” em vez de “sapato”, “xanela” em vez de “janela”, neste último caso, a simplificação advém do facto do fonema “j” ser vozeado, ao contrário do que acontece com o fonema “x” ; também na categoria da substituição encontramos as consoantes líquidas “l” e “lh” que são substituídas pelas semivogais “u” e “i”, como sucede com a palavra “boua” em vez de “bola” ou “foia” em vez de “folha”.

Por omissão, quando frequentemente é omitida a segunda consoante, como sucede em “pato” por “prato” ou “busa” por “blusa” (Ingram cit. Acosta et

al, 2003); por redução de grupo consonântico – quando a criança diz, “pato” em vez de “prato” ou “baço” em vez de “braço”. (Sim-Sim, 2008, p.95); o processo de reduplicação de uma sílaba: “papato” por “sapato” ; “fofá “ em vez de “sofá”.

Por fim, o Desenvolvimento Psicomotor, que se caracteriza como aquele em que (...) *[a criança] vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem.* (ME, 1997:58).

É por esta razão, extremamente importante, existirem momentos onde haja prática física, para que as crianças possam explorar o seu próprio corpo, tal como defende Papalia, para assim desenvolverem as competências motoras grossas (correr, saltar...), mas também as competências motoras finas (desenhar, apertar, pegar...), além de que, começam a mostrar preferência pela mão esquerda ou pela mão direita. (Papalia et al, 2001).

Posso afirmar que, sob o ponto de vista da motricidade grossa, é comum observar que as crianças têm algumas dificuldades em parar ou virar-se repetidamente, como era possível observar no jogo da “Estátua”, em contrapartida, são capazes de saltar e subir escadas alternando os pés. As competências motoras grossas são determinantes na medida em que, são *a base para a prática do desporto, da dança [entre outras] e que se podem manter ao longo de toda a vida*, por essa razão, é tão importante, um educador de infância destinar tempo a este tipo de atividades, que, aliadas a atividades extracurriculares como Ballet ou Desporto, ajudam a criança a desenvolver-se. (Papalia et al, 2001:287).

Para além disso, têm perfeita noção do seu esquema corporal e identificam facilmente a cabeça, tronco e os membros, mas também, a boca, nariz, ouvidos, olhos e mãos. Estão igualmente atentas a pormenores tais como a cor da pele e do cabelo, se é longo ou curto, se usam ou não óculos, se possuem ganchos ou laços no cabelo.

Quanto às competências motoras finas, tais como: cortar com uma tesoura, desenhar ou atar os cordões dos sapatos.

No grupo, as crianças são capazes de manusear corretamente o pincel ou a caneta, no momento das refeições pegam corretamente nos talheres, são autônomas e deslocam-se à casa de banho para satisfazer as suas necessidades, lavarem as mãos, apertarem as calças, só necessitando do auxílio do adulto em casos excepcionais.

É importante referir que a lateralidade ocorre aos 3 anos e que maioritariamente as crianças tornar-se-ão dextros. (Papalia et al, 2001).

Estas conquistas são extremamente importantes pois permitem à criança ganhar autonomia em relação a elas próprias e conseqüentemente autoestima.

## **2.3. Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da instituição e comunidade**

Além de uma intervenção no espaço sala foi solicitado a todos os estagiários que neste estágio profissionalizante desenvolvessem uma intervenção ao nível da instituição e da comunidade.

Para tal, realizou-se uma reunião entre estagiários e equipa pedagógica como forma de debater ideias para a colocar em prática, respeitando as necessidades da instituição.

Posto isto, considerou-se pertinente dinamizar a biblioteca através de leitura de histórias auxiliadas por dramatizações, cenários e objetos pedagógicos. Para Jolibert (2003), a escuta de histórias oferece a quem a ouve, condições de ampliar o seu mundo simbólico e desenvolver a consciência das suas emoções, vivenciando o conto e fazendo parte dele. Albuquerque (2000), vê as narrativas infantis como estratégias educativas fundamentais que proporcionam às crianças um prazer indiscutível.

Visto a instituição estar dividida por polos e a biblioteca estar localizada no polo 1, fazia com que fosse imprudente dinamizar o espaço, pois além de se

tratar de um espaço pequeno, nem sempre as condições climatéricas permitiriam que as salas se deslocassem até ao local.

Como tal, a biblioteca foi utilizada exclusivamente pelas salas que fazem parte do polo onde se localiza.

Nos outros polos utilizar-se-iam outros espaços de forma a priorizar o interesse e conforto das crianças.

Antes das atividades, considerou-se pertinente criar um fantocheiro onde se pudessem desenvolver diferentes técnicas de dramatização mediante as histórias que fossem transmitidas às crianças, que deveriam naturalmente ser apropriadas às diferentes faixas etárias.

O material utilizado para a construção do fantocheiro foi o cartão, pois a equipa de estagiários considerou basilar construir um equipamento, que, além de atrativo fosse prático de ser transportado.

O projeto de intervenção chamar-se-ia “Era uma vez...duas por três...” e seria realizado mensalmente. A planificação foi aprovada e as atividades propostas são encaradas como altamente enriquecedores para as crianças. Ao longo do relatório de estágio serão transmitidas as atividades concretizadas e conseqüentemente as avaliações. (ver Anexo IX).

### **3.METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO**

“Investigar para melhorar o brincar da criança”, constitui o tema deste relatório e, simultaneamente, define o objetivo geral desta investigação.

Neste contexto, foram definidos os seguintes objetivos ao nível da investigação:

- Perceber a qualidade do brincar proporcionado;
- Criar estratégias para maximizar os momentos de brincar;
- Compreender o papel do adulto;

Considerando o estudo a que me propus e aos objetivos, a opção metodológica tem essencialmente um carácter qualitativo.

Uma investigação qualitativa permite recolher dados ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, que se *centra na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes e os valores.* (Sousa et al, 2011:56).

Trata-se de um estudo contextualizado num grupo de 25 crianças, maioritariamente com 3 anos de idade, em que 15 crianças são do género feminino e 10 do género masculino. Esta investigação pretende compreender qual o nível de envolvimento das crianças em brincadeiras orientadas e espontâneas.

Para iniciar uma investigação é fundamental conhecer o grupo como todo e conseqüentemente as características individuais de cada criança, os seus interesses e necessidades.

Para além do grupo torna-se necessário conhecer a equipa pedagógica da sala, o seu relacionamento com o grupo, as suas rotinas e a sua metodologia de trabalho.

Foi realizada uma observação direta da realidade que permite ao investigador, através da sua exatidão e objetividade visualizar os materiais utilizados pelas crianças e os seus comportamentos. Parente (2002:180) considera este instrumento valioso por serem *realizadas no contexto natural e autêntico dos acontecimentos. Por essa razão a informação recolhida pode continuamente servir como feedback para o educador ir modificando o ambiente e o programa, de forma a melhor responder às necessidades das crianças.*

A observação direta foi realizada adotando duas posturas distintas: como observador participante e como observador não participante.

Como observador não participante realizaram-se *registos de incidentes críticos, breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado.* (Parente cit. Oliveira-Formosinho, 2002:181), que contribuem para ampliar o conhecimento em relação à criança. (ver Anexo X).

A investigação foi sustentada com fotografias, que Bogdan e Biklen (1994:183), defendem estar *intimamente ligada à investigação qualitativa* por

captarem *comportamentos dos sujeitos, a sua interacção e a sua forma de apresentação em determinadas situações*, ou seja, são instrumentos preciosos que permitem analisar situações ocorridas na sala.

Quanto ao portfólio de criança, Craveiro e Silva (2014:33), defendem que este tem como finalidade *conceder voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-as participar na avaliação do seu próprio desempenho*, além disso, facilita ao educador de infância perceber quais os trabalhos que a criança mais gosta de realizar, em que domínios há défice de atividades e registar a sua opinião acerca do trabalho produzido. (ver Anexo XI).

O portfólio reflexivo, foi igualmente importante na medida em que permitiu ao adulto refletir a sua prática pedagógica, procurando melhor e aperfeiçoar o seu trabalho. (ver Anexo XII).

O levantamento de dados sobre o contexto socioeconómico cultural e académico do grupo de crianças e família e a sua análise, permitiu compreender o meio social e familiar em que cada criança se inseria, graças às informações recolhidas acerca da idade, estado civil e habilitações literárias dos pais, local de residência e agregado familiar.

Outro instrumento usado foi o Protocolo de Perfil de Implementação do Programa (PIP), que tem como objetivo avaliar a qualidade da organização do ambiente educativo, e que Oliveira Formosinho (2002:154) caracteriza como *um instrumento que permite analisar o contributo, quer das dimensões estruturais, quer processuais da qualidade das práticas de educação de infância*, como tal, possibilita a reflexão e consequentemente uma intervenção no sentido de as melhorar. Este instrumento é composto por 30 itens, organizados em quatro secções: ambiente físico, rotina diária, interação adulto-criança, interação adulto-adulto, que são avaliados entre 0 a 5 pontos. Apesar de exibir uma estrutura simples, o processo de cotação a atribuir a cada item exige ao educador tempo para que reflita e debata com a restante equipa pedagógica. Este instrumento serviu para nos dar indicações dos aspetos mais frágeis e com essa informação fazer alterações na sala de modo a melhorar a qualidade da prática pedagógica. (ver Anexo XIII).



Por fim, a Escala de Envolvimento da criança, que se caracteriza como *um instrumento de observação que visa medir o nível de envolvimento das crianças em atividades e projetos* (Laevers cit. Bertram e Pascal, 2009: 127). Para o autor, o envolvimento é concebido,

*como uma qualidade da atividade humana caracterizada pela persistência e pela concentração, por um elevado nível de motivação, fascínio, aplicação e abertura em relação aos estímulos e à intensidade das experiências, tanto a nível físico como cognitivo e ainda por um elevado grau de satisfação e forte fluxo de energia. É determinado pela tendência para explorar o que não se conhece e pelas necessidades individuais de cada criança.* (Laevers, 1994 cit. Bertram e Pascal, 2009:128).

Conforme é enunciado por Bertram e Pascal (2009) a Escala de Envolvimento da criança tem duas componentes: uma lista de indicadores que são um conjunto de sinais comportamentais que auxiliam o observador a ter uma melhor compreensão e perceção da situação de envolvimento da criança e os níveis de envolvimento a partir de uma escala de cinco pontos, indo de um nível nulo (0) até um nível superior (5).

Neste trabalho a Escala de Envolvimento foi utilizada para medir o nível de Envolvimento das crianças em situações de brincar.

O que se pretendeu com a aplicação da Escala de Envolvimento foi compreender a qualidade do brincar, proporcionado à criança para melhorar o papel do adulto e criar estratégias para maximizar os momentos de brincar no grupo de crianças.

Esta é composta por cinco níveis de envolvimento: nível 1 (inatividade); nível 2 (atividade interrompida frequentemente); nível 3 (atividade mais ou menos contínua; nível 4 (atividade com momentos de grande intensidade) e nível 5 (atividade contínua e intensa). Paralelamente existem indicadores que oferecem informações importantes para tomar decisões quanto ao nível de envolvimento presente: concentração, a energia, a complexidade e criatividade, a expressão facial e postura, a persistência, a precisão, o tempo de reação, a linguagem e a satisfação.

Este instrumento oferece ao educador *indicações sobre o que as ofertas educativas ou condições ambientais provocam nas crianças, sendo por isso um indicador de qualidade do contexto educativo.* (Portugal e Laevers, 2010:29)

que permite medir a intensidade implicada na tarefa, seja ela: dirigida, instintiva, planeada ou espontânea. (Portugal e Laevers, 2010). (ver Anexo XIV).

Todas estas ferramentas possuem aspetos negativos e positivos e nenhuma delas funciona sozinha, como tal, é imperativo que o educador de infância utilize vários instrumentos de forma a recolher o máximo de informação relativa ao grupo, a cada criança, ao espaço sala e à sua ação, que lhe permita assim, refletir e avaliar o seu próprio rendimento e melhorá-lo constantemente, perspetivando oferecer aprendizagens cada vez mais significativas às crianças.

### **3.1. Escala de envolvimento e PIP: aplicação e procedimentos**

As observações com a Escala de Envolvimento, foram realizadas durante o segundo semestre curricular – entre Fevereiro e Maio. Foram observadas 12 crianças, sendo 6 rapazes e 6 raparigas, no período da manhã, num total de 72 observações, cada observação com a duração de 2 minutos. As crianças encontravam-se em situações de brincadeira e as observações foram registadas em gravação vídeo, no sentido de permitir uma mais exata perceção do nível de envolvimento.

A cada registo de observação foi atribuído um nível de envolvimento (de 0 a 5).

Relativamente ao PIP, as observações foram realizadas nos meses de Janeiro e Maio e visam avaliar quatro secções num total de 30 itens:

Ambiente físico (10 itens)

Rotina diária (5 itens)

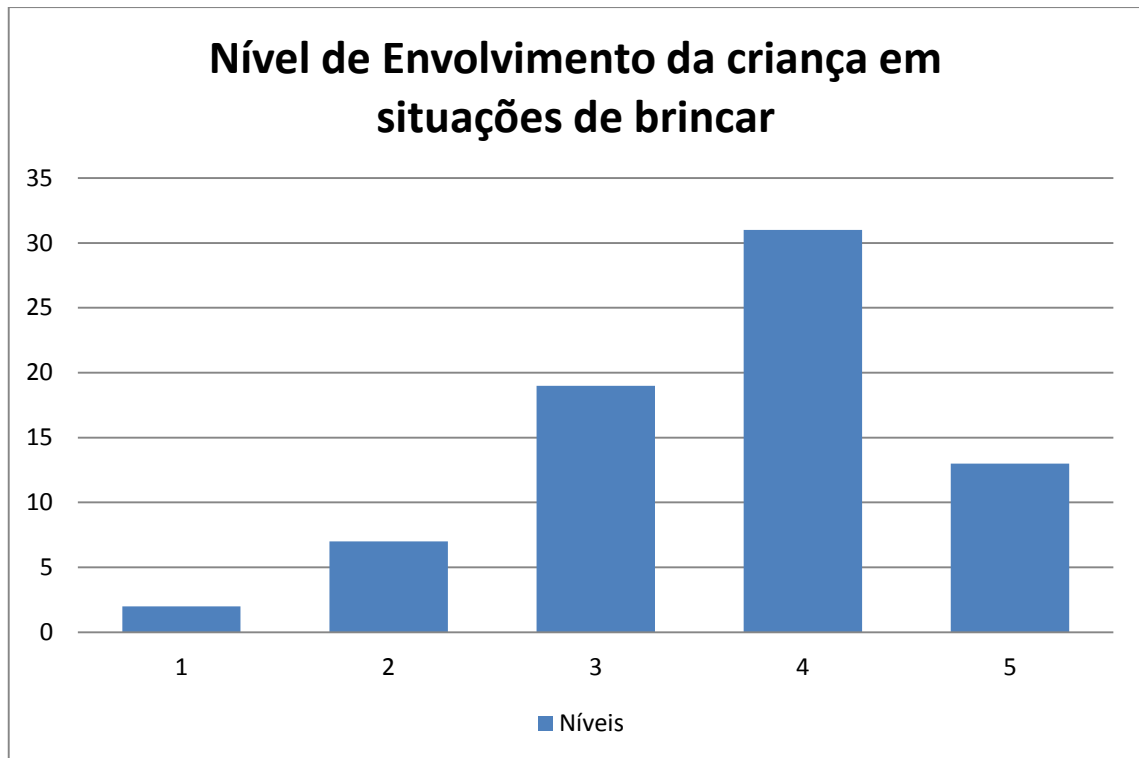
Interação adulto/criança (9 itens)

Interação adulto/adulto (6 itens).

O processo de avaliação é compreendido numa escala de 1 a 5 pontos.

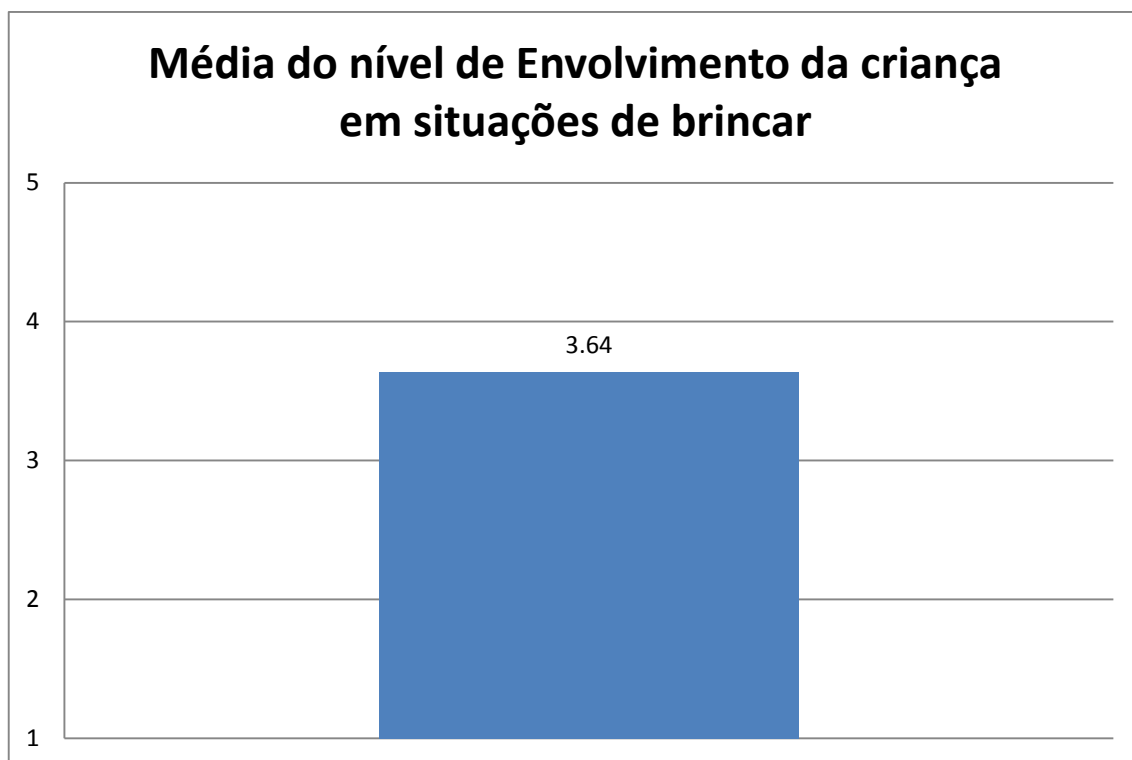
### 3.2. Tratamento e leitura de dados

Apresentamos a seguir os resultados das observações obtidas com a Escala de Envolvimento e o PIP.



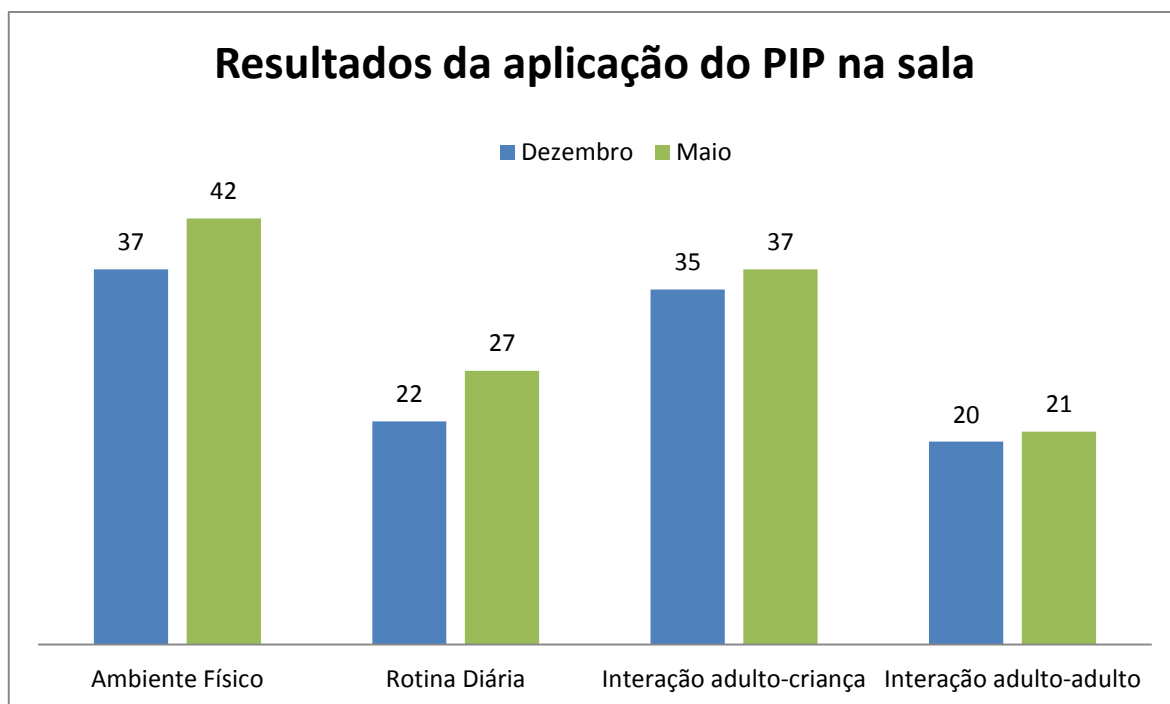
No total das 72 observações efetuadas, obtiveram-se 31 observações de nível 4, seguidas de 19 observações de nível 3, 13 observações de nível 5, 7 observações de nível 2 e 2 observações de nível 1.

O maior número de observações são de nível 4 e nível 3 da Escala de Envolvimento.



A média do nível de Envolvimento é de 3,64, conforme se pode ver no resultado deste gráfico, sendo um valor situado acima do nível médio da escala.

Assim é possível afirmar que de modo geral o brincar das crianças, do grupo em estudo, apresenta níveis positivos (nível 4 e 3 – maioria das observações), sendo que em média os valores se situam acima do nível médio da escala.



Em seguida, apuramos os resultados da aplicação do PIP, no mês de Dezembro e Maio.

É possível constatar que houve um crescimento em todos os sectores desde a primeira avaliação em Janeiro.

Destaca-se a secção “Ambiente Físico” que cresceu de 37 para 42 valores; a “Rotina Diária “ que passou a totalizar 27 contra os 22 valores registados no mês de Janeiro ; “Interação adulto-criança “ com um aumento de 2 valores, perfazendo no momento da última avaliação em Maio, 37 valores e por fim, a “Interação adulto-adulto “ que registou o crescimento mais baixo passando de 20 para 21 valores.

## 4. INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS

Como forma de termos uma intervenção adequada ao grupo de crianças com que nos encontramos a trabalhar, torna-se fundamental, primeiramente observar para que se conheça o grupo assim como cada criança individualmente, pois *a observação é processo cuja função primeira e imediata é colectar informação sobre o objeto que se tem em consideração* (Kalete, 1993:20).

Como tal, a aplicação da Escala de Envolvimento, permitiu perceber a qualidade do brincar das crianças do grupo. A aplicação do PIP permitiu perceber os aspetos mais fortes e mais frágeis da sala de atividades com influência nas condições proporcionadas às crianças nomeadamente ao nível do brincar e fazer após a primeira aplicação um investimento e mudança dessas condições de modo a melhorá-las. Estes instrumentos e técnicas foram fundamentais para o desenvolver de uma prática pedagógica que permitisse, ao longo do tempo de estágio, ser melhorada no sentido de criar as melhores condições para a criança, nomeadamente ao nível do brincar.

A observação permitiu ainda compreender quais os interesses e necessidades do grupo, para que posteriormente se pudesse avançar para a planificação e intervenção. Foi graças a constantes observações que nasceu aquele que seria o primeiro projeto de sala “Vamos cuidar dos bebés”.

Os resultados do PIP, no item Interação adulto-criança, mostravam a necessidade de melhoramento a este nível. Desta forma, foi necessário construir com as crianças uma relação baseada na confiança e que proporcionasse bem-estar emocional, pois *quando a criança tem experiências com adultos em formas que conduzem ao aparecimento de sentimentos de confiança, autonomia e iniciativa (...) tenderá a desenvolver atitudes e sentimentos de esperança, aceitação, força de vontade e capacidade e vontade para alcançar objetivos* (Hohmann e Weikart, 2009:64).

Desta forma e tendo observado que na área da Casinha, as crianças repetiam os comportamentos e brincadeiras em diferentes dias, achou-se pertinente envolver o adulto procurando também compreender até que ponto aquele interesse seria tão profundo e consistente ao ponto de avançar para um possível projeto.

Foi desta forma que começou a intervir na brincadeira, “vestindo” o papel de médico, questionando as crianças sobre a razão de determinada lesão ou ferimento e avançando para potenciais soluções, pois *dentro da atividade, o adulto pode enriquecê-la, aprofundá-la e abrir novas áreas de aprendizagem para as crianças.* (Moyles, 2006:118).

Este envolvimento fez a curiosidade das crianças crescer e à medida que os dias passavam o adulto, cada vez mais crianças participavam nas brincadeiras, visto *o papel do educador [ser] o de facilitador, estimulando e levando as crianças adiante e, simultaneamente, mantendo o interesse e a empolgação.* (Moyles, 2006:119), estavam portanto, reunidas as condições para intervir e dar continuidade a um interesse apresentado pelas crianças.

Assim, foi necessário reunir o grupo de forma a compreender os seus interesses e compreender se a temática era suficientemente desafiante para se transformar num projeto lúdico.

A resposta afirmativa permitiu à equipa pedagógica avançar para o projeto, sendo que primeiramente, construiu-se uma teia de ideias onde as crianças partilharam os saberes previamente adquiridos.

Desta teia de ideias desenvolveram-se atividades com o intuito de dar resposta aos interesses das crianças, aprofundar os conhecimentos e fazê-las despertar para novas curiosidades.

Cada registo foi planificado e registado pelas crianças e afixado na parede da sala.

Os resultados do PIP mostravam a necessidade de melhoramento ao nível do ambiente físico (enriquecer o espaço, materiais e atividades). Assim, a primeira atividade tratou-se de um banho dado pelas crianças aos bebés que deveriam ser trazidos de casa. Foi um momento de brincadeira com grande interesse pedagógico dado que as crianças, ao darem banho aos bonecos

revisitam noções de higiene. Posteriormente e em pequenos grupos realizaram-se registos dos banhos dados aos bebés.

Este projeto teve também a colaboração dos pais, numa atividade designada “Dia de consulta dos bebés “ em que dois pais se deslocavam à sala e realizavam uma consulta ao bebé de cada criança colaborando no brincar de uma forma indireta, através de uma carta dirigida aos pais em que era pedido que partilhassem com a sala material relacionado com o processo de crescimento das crianças desde o momento da gravidez até ao seu nascimento.

Como tal, envolver a família nas atividades que são realizadas na sala de educação pré-escolar é determinante pois *a família (...) é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças, ao proporcionar os contextos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria.* (Diogo, 1998:37).

Na sala e em virtude da metodologia que se *aplica a escuta da criança assume um papel central (...) [o adulto] procura ver para além do óbvio (...) “escutar” os silêncios, as brincadeiras e as perguntas de outro modo [ouvindo] verdadeiramente o que a criança tem para dizer.* (DMD, 2014:25) e foi graças a esta metodologia que se proporcionou uma das atividades em que surgiu um diálogo entre um dos elementos da equipa pedagógica e algumas crianças em que se discutiu como eram feitas as pessoas, no meio de várias interrogações, procedeu-se à exploração da temática, através da visualização de um filme de animação chamado “Era uma vez o corpo humano”.

É importante referir - até por ser uma das características principais desta metodologia que nesta situação, como em tantas outras que ocorreram, é dado tempo às crianças porque *uma descoberta, uma conquista (...) demora o tempo necessário à exploração, à reflexão e à interiorização. Pode ocorrer aqui e agora, sozinho ou em grupo e não ficar circunscrito a um único momento.* (DMD,2014:39), ou seja, é dado espaço às crianças para, elas próprias explorem o potencial de determinada atividade ou projeto, e só depois disso se avançará ou não para um novo momento potenciador de aprendizagem.



Neste caso, as crianças ficaram entusiasmadas com o filme e constatou-se que seria interessante construir um esqueleto humano em cartolina onde estariam representados os principais ossos do corpo.

Paralelamente a este projeto, mas já no terceiro trimestre, ocorreu um novo projeto na sala designado “O que gostaríamos de ter na sala”. Como forma de oferecer novos estímulos e atestar as áreas com novos brinquedos, foi questionado o grupo sobre o que gostaria de ter em casa área (devido aos resultados do PIP que mostravam a necessidade de melhoramento ao nível do ambiente físico - espaço, materiais e atividades) (ver Anexo XV).

Assim, foi feito o levantamento das sugestões e construída a teia de ideias, o grupo procedeu ao registo. Dentro das possibilidades a equipa pedagógica cumpriu os desejos das crianças.

No dia seguinte a área da casinha foi enriquecida com material de Hospital: pensos, seringas, otoscópio, estetoscópio, gazes, pensos, ligaduras entre outros, contribuindo assim com acessórios que enriqueceram e melhoraram a qualidade da brincadeira das crianças.

Como refere Ayers, *um educador está a desempenhar bem o seu papel quando é capaz de procurar meios que permitam às crianças aprofundar e dilatar os seus conhecimentos, estabelecendo uma ligação entre o conhecido e o desconhecido* (cit. Vasconcelos, 2006:34).

Para além disso, para a área da Garagem construiu-se uma garagem, um carro dos bombeiros, uma ambulância, um carro da polícia e um camião do lixo, para a área da Casinha construiu-se uma gaiola e enriqueceu-se o espaço com um gato, igualmente consequente dos resultados do PIP que mostravam a necessidade de melhoramento ao nível do ambiente físico - espaço, materiais e atividades.

Todas as construções foram realizadas pelas crianças, tal como o material escolhido e a forma de executar a tarefa.

Às crianças é transmitida a noção que nada se consegue sem esforço e que, para atingir os seus objetivos é necessário que comuniquem com os adultos e com as outras crianças, promovendo assim a tua autonomia mas ao mesmo tempo olhando a criança como competente. (DMD, 2014).

Para além dos projetos vivenciados na sala, outros momentos de aprendizagem brotaram, foram eles os momentos da hora do conto que se realizavam sempre às terças-feiras em que se utilizaram diferentes técnicas de apresentação, tais como: o conto redondo, projeções na parede, a apresentação e leitura por parte das crianças. (ver Anexo XVI – Fotografia 1,2 e 3).

As áreas foram reorganizadas e enriquecidas com materiais novos pois verificou-se que a área da Casinha e a área da Garagem eram constantemente procuradas enquanto as restantes não apresentavam estímulos suficientemente fortes para chamar a atenção da criança área (decorrente dos resultados da escala de envolvimento que mostrava ser necessário melhorar o nível de envolvimento nessas áreas). Essa situação alterou-se com a renovação realizada.

A constante presença próxima das crianças por parte do adulto (decorrentes dos resultados do PIP, no item Interação adulto-criança, mostravam a necessidade de melhoramento a este nível) viabilizou a criação de outras atividades que a partir de determinado momento se qualificaram como importantes, o chamado currículo emergente, que aproveita dúvidas ou conhecimentos inesperados potenciadores de criar algo. Por essa razão construíram-se diversos materiais ou atividades (em consequência dos resultados do PIP que exibiam a necessidade de melhoramento ao nível do ambiente físico – mais especificamente ao nível dos materiais e atividades), tais como: óculos mágicos, um espantalho, fantoches, plantou-se feijão, um campeonato de bowling e descobriu-se que objetivos são atraídos por um íman, em muitas destas aprendizagens o brincar funcionou como instrumento pedagógico tendo sido por isso o ponto de partida, de investimento e incentivo ao longo de toda a prática pedagógica. (ver Anexo XVII – Fotografia 1, 2, 3 e 4)

Como foi anteriormente referido, a Escala de Envolvimento foi muito útil para avaliar a qualidade do brincar proporcionado às crianças e para compreender qual o papel do adulto e as estratégias a desenvolver de modo a maximizar o brincar.

No final do estágio, ficou claro que o grupo cresceu, além de ter evoluído ao nível da evolução de conflitos, respeito pelo próximo, aprendeu a refletir e a avaliar outros pontos de vista, adquiriu confiança para experimentar e se expressar autonomamente e assimilou mais eficazmente as normas de conduta que se devem ter na sala.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este ano de estágio profissionalizante foi um enorme desafio à minha resistência mental e física e ao quão importante é para mim ser educador de infância.

Com o mestrado, surge (finalmente) a tão ambicionada oportunidade de explorar o terreno e envolvermo-nos no meio, ficando uma ideia clara do que é necessário para se ser um bom educador de infância.

A instituição oferece precisamente isso, a oportunidade de marcar a diferença na área, graças à sua metodologia centrada nos interesses das crianças. Por essa razão, foi extremamente exigente adaptar-me à metodologia em questão, pelo que, necessitei de um período de adaptação que aproveitei para observar e aprender.

A nível da intervenção educativa, criei com as crianças um vínculo e era notória a empatia, ao longo do tempo preocupei-me em chegar a todas elas, observando-as como forma de identificar os seus pontos fortes e fracos, procurando muitas vezes, devolver-lhes autoestima, transmitindo valores e princípios ou então, procurando integrá-las no grupo, para tal foram usados os momentos de brincadeira intencional com as crianças.

Para esta integração foi fundamental a equipa pedagógica da sala que partilhou comigo ensinamentos como forma de responder adequadamente aos interesses e necessidades das crianças.

Porém, os deveres de um educador de infância vão mais além e graças a este estágio isso ficou bem claro, pois, para que o trabalho realizado na sala

seja rentável é necessário que o educador de infância observe e converse com as crianças para que possa oferecer-lhes aquilo que desejam, construindo assim um ambiente que seja estimulante, agradável, tranquilo e onde as crianças se sintam felizes, neste sentido “Investigar para melhorar o brincar da criança” teve a maior das importâncias.

Todas as semanas se realiza uma reunião com a educadora onde é feita a análise da semana anterior e se apontam objetivos para a semana seguinte, o que exige do educador uma reflexão profunda do trabalho realizado na sala, perspetivando construir uma prática educativa cada vez mais rica e apropriada.

A família foi um desafio que foi superado progressivamente, o primeiro contacto foi naturalmente na entrega das crianças ao início da manhã ou ao fim da tarde e posteriormente nas reuniões de pais que se concretizaram, bem como, em situações de parceria em atividade de sala.

A nível pessoal, as reflexões diárias permitiram realizar uma autorreflexão do trabalho desenvolvido na sala, traçando objetivos cada vez mais ambiciosos.

Para além disso, o contacto com diferentes instrumentos de observação, avaliação e reflexão, foram determinantes na medida em que enriqueceram o meu estágio, permitindo olhar o grupo como um conjunto de crianças diferentes, com diferentes motivações, interesses e dificuldades e como consequência recorrendo ao brincar para responder de forma diferenciada às crianças.

De fato, o tema escolhido foi um desafio na medida em que exigiu de mim “vestir” o papel de observador durante longas horas, como forma de ser capaz de reunir o material necessário para responder às exigências das crianças e da temática.

O que foi revelador de grandes conquista – como o nascimento do projeto de sala e o vislumbre de variados problemas que se passavam com algumas crianças sob o ponto de vista emocional ao qual procurei dar resposta.

Em suma, foi uma experiência muito intensa e emocionante, da qual me orgulho, por ter sido tão enriquecedora, não só ao nível profissional mas também pessoal.

Encerro este capítulo da minha vida, com ambições renovadas e cheio de sonhos que espero alcançar.

## BIBLIOGRAFIA

- Acosta, M. V., Moreno, A., Ramon, V., Quintana, A., e Espino, O. (2003). *A Avaliação da Linguagem. Teoria e Prática do Processo de Avaliação do Comportamento Linguístico Infantil*. S. Paulo: Livraria Editora.
- Albuquerque, F. (2000) *A Hora do Conto – Reflexões sobre a arte de contar histórias na Escola* - Lisboa : Editorial Teorema;
- Bertram, A., e Pascal, C. (2009). *Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*, Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora.
- Brock, A., e Dodds, S. (2011) *Brincar – Aprendizagem para a vida*, Artmed.
- Calixto, M. (2012), *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1º e do 2º ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Bragança. Escola Superior de Educação de Bragança. ([https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/8062/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20\(Maria%20da%20Luz%20Pinto%20Calixto\).pdf](https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/8062/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20(Maria%20da%20Luz%20Pinto%20Calixto).pdf)) [consultado em: Setembro de 2015]
- Craveiro, M.C., e Ferreira, I. (2007), *A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro*. Saber (e) Educar, Porto, ESEPF, nº 6, pp15-21
- Craveiro, M. C. e Silva, B. (2014). *O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a prática*. Revista Zero-a-seis, nº29, p.33-53.
- Delmine, S, e Vermeulen, R. (2001). *O desenvolvimento psicológico da criança*. Porto. Edições Asa.
- De Mãos Dadas, Associação de Solidariedade Social (2014). *Pedagogia da Consideração pela Criança – Inovar em Educação de Infância*, Porto, Impulso Positivo.

- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família: a caminho de uma educação participada*. Porto, Porto Editora.
- Edwards e Forman (1999). *As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Ed. Artmed
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Gambôa, R. (2004). *Educação, ética e democracia. A reconstrução da modernidade em Jonh Dewey*. Porto : ASA Editores, S.A.
- Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância*. Nº90, 45-46.
- Hohmann, M., e Wiekart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., e Wiekart, D. (2011), *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jolibert, J. (2003). *Formar crianças leitoras*. 5ªed. Porto: Edição Asa;
- Kalete, J. (1993). *Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L., e Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. (1998). *O jogo e a Educação Infantil*. São Paulo : Livraria Pioneira Editora
- Kishimoto, T. (2010). *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil*. *Cadernos de Educação de infância*, nº90.
- Leite, E., Malpique, M., e Santos, M. (1989). *Trabalho de projeto I – Aprendendo por projetos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.

- Lino, D. (2012). *O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia*. In: Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Machado, M. (1995). *O brinquedo-sucata e a criança: a importância do brincar, atividades e materiais* (2ª ed.). São Paulo: Loyola.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância entre a teoria e a prática*. Lisboa, Editora AFIRSE
- Ministério da Educação (1997). *Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica
- Moyles, J. (2006). *A excelência do Brincar*. São Paulo: Artmed Editora.
- Niza, S. (2007) *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In: Oliveira-Formosinho, J. (Org.), Lino, D. e Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Infância – Construindo uma praxis de participação*, Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. et al. (1996). *Educação Pré-escolar – A construção social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *A utilização da herança histórica na reconstrução de uma práxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo um práxis de participação* (pp.13-42). Porto: Porto Editora.
- Serrazina, L., e Oliveira, I. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI (Org.), *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional* (pp.29-42). Lisboa: APM.
- Papalia, D., e Olds, S. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora Mcgraw-Hill.



- Parente, C. (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
- Portugal, G., e Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Col. Nova CIDIne, Porto: Porto Editora.
- Rangel, M., e Gonçalves, C. (2010). *A Metodologia de Trabalho de Projecto na nossa prática pedagógica. Da Investigação às Práticas*, I (3), p.21-43.
- Sousa, M. J., e Baptista, C.S. (2011), *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: segundo Bolonha*, Ed. Pactor
- Spodek, B., Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed
- Sim-Sim, I., Silva, A.C., e Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, T. (2007). *A Importância da Educação na Construção da Cidadania*. Saber (e) Educar, Porto, nº12, 109-113.
- Vasconcelos, T. (2006). *Trabalho de projeto em educação de infância: limites e possibilidades*. In 3º Encontro de educadores de Infância e professores do 1º Ciclo (pp.41.48). Porto: Areal Editores.
- Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa:DEB

## **Documentos da Instituição**

Plano Anual de Atividades (2014/2017)

Projeto Educativo (2014/2017)

## Regulamento Interno (2014/2017)