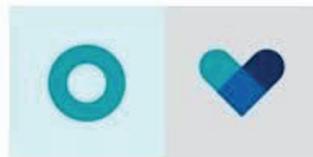


Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar



PAULA
FRASSINETTI

A BRINCAR E A APRENDER

Diana Alexandra Abreu Pinto Correia

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

Porto

2012/2013

RESUMO

O presente relatório, cujo tema fulcral é “A brincar e a aprender”, tem como principal objetivo alertar para o valor que o brincar tem na idade de Pré-Escolar. Sabemos que a criança é um ser feito para brincar, visto que é através da brincadeira que ela se apropria da realidade, expressando os seus sentimentos, medos, desejos e fantasias. A criança quando brinca aprende uma série de coisas sobre si mesma, sobre os outros e o mundo que a rodeia.

Para os educadores, a observação do brincar é algo exigente mas também gratificante, uma vez que são desafiados a aprender a partir do comportamento espontâneo que observam na criança, é no fundo o ponto de partida para uma prática mais significativa.

Este trabalho evidencia ainda a intervenção pedagógica realizada durante um ano letivo numa instituição de Educação Pré-Escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Criança, Brincar, Aprender

ABSTRACT

This report, whose central theme is “Playing and learning”, has as main objective to alert the value that the play is at the age of Preschool. We know that the child is a being made to play, since it is through play that she appropriates reality, expressing their feelings, fears, desires and fantasies. The child learns when he plays a lot of things about herself, about others and the world around it.

For educators, the observation of the play is demanding but also rewarding, as they are challenged to learn from observing spontaneous behavior in children, is at bottom the starting point for a more meaningful practice.

This work also shows the educational intervention performed during academic year at an institution of Preschool Education.

KEYWORDS: Children, Playing, Learning

AGRADECIMENTOS

Depois de um longo trajeto de constantes aprendizagens, é importante e sinto que devo agradecer a todos os que me apoiaram nesta caminhada.

Agradeço à Dra. Maria Isabel Brandão e à Dra. Clara Craveiro, pelo apoio e orientação no decorrer de todo o processo de intervenção pedagógica.

À educadora Isabel, pelo seu modelo e sinceridade ao longo deste ano, que permitiu com que este trabalho contribuísse para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao grupo de crianças que tive o imenso prazer de conhecer e acompanhar durante este período, que me ajudou a crescer como pessoa e como profissional. Agradeço-lhes por todos os carinhos e palavras que me foram dando.

Aos meus pais, por permitirem a concretização deste sonho, por me apoiarem e me ajudarem ao longo de toda a minha vida.

Às minhas amigas, pelos momentos de entusiasmo partilhado.

Ao meu namorado, pela paciência e compreensão que sempre teve comigo ao longo de todas as fases do processo por que passei.

A todos, os meus sinceros agradecimentos!

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	5
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
1.1 – Conceção sobre educação e educador.....	6
1.2 – Perspetivas sobre o futuro.....	8
1.3 – Papel do professor investigador.....	9
1.4 – Metodologias de intervenção educativa e princípios educativo.....	10
1.4.1 A brincar e a aprender.....	15
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO	18
2.1– Opções metodológicas	18
2.2– Técnicas de investigação.....	19
CAPÍTULO 3 – CONTEXTO ORGANIZACIONAL	21
3.1 – Caraterização da instituição	21
3.2 – Caraterização do meio, famílias e crianças.....	25
3.3 – Prioridades de intervenção.....	32
CAPÍTULO 4 – INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
BIBLIOGRAFIA	43
ANEXOS	46

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I – Gráficos

ANEXO II – Fotografías

ANEXO III – Registro de incidente crítico

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar, no decorrer do ano letivo 2012/2013. O estágio foi realizado numa sala mista, de crianças com 3 e 4 anos de idade, sob a orientação, primeiramente da Dr.^a Isabel Brandão e mais tarde, da Dr.^a Clara Craveiro.

A sua elaboração tem como principal finalidade descrever a prática pedagógica, onde é objetivo compreender o funcionamento da instituição, respeitando os seus ideários, cooperando com o corpo docente e não docente da instituição; fazer uma ligação entre a investigação teórica e a prática pedagógica, tendo em conta o desenvolvimento integral da criança; planificar, agir/ concretizar, refletir e avaliar a intervenção educativa; observar, registar e documentar as atividades e aprendizagens das crianças; favorecer momentos de envolvimento parental; e intervir ao nível da comunidade.

O relatório encontra-se dividido em quatro capítulos. O primeiro diz respeito ao Enquadramento Teórico, onde é feita uma abordagem às temáticas “conceção sobre Educação e Educador”, “Perspetivas sobre o futuro”, “Papel do Professor/ Educador Investigador”, os “Referentes Teóricos” que sustentaram a prática pedagógica e “A aprender e a brincar”. O segundo capítulo refere-se às Metodologias de Investigação colocadas em prática. O terceiro capítulo corresponde ao Contexto Organizacional, onde a instituição, o meio, as famílias e as crianças foram caracterizados, ainda neste capítulo têm lugar as propostas de intervenção conjunta ao nível da instituição e da comunidade. Por fim, o quarto capítulo, que aborda a intervenção e as exigências profissionais.

Para além dos capítulos, o relatório de estágio abarca também as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos.

É importante salientar que no decorrer da intervenção pedagógica surgiram alguns obstáculos, tanto pessoais como profissionais, mas que a dedicação e o empenho permitiram ultrapassar.

CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Conceção sobre educação e educador

“Desde sua origem, o campo do desenvolvimento infantil tem mantido laços estreitos com a educação para a primeira infância” (Spodek, 1998: 66), assim, a educação pré-escolar é o período de vida em que as crianças se desenvolvem enquanto seres individuais e constroem os alicerces necessários para o futuro. A educação pré-escolar torna-se assim uma etapa fundamental e indispensável no processo educativo.

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, nº5/97 de 10 de Fevereiro artigo 2º)

A educação pré-escolar é um processo que favorece o amadurecimento harmonioso e global da criança.

Os educadores têm um papel fundamental no desenvolvimento dos diferentes instrumentos pedagógicos, como a implementação do currículo, a elaboração de planificações e a estruturação e organização do ambiente educativo, por isso “devem atender às muitas necessidades das crianças, à medida que aparecem ao longo do dia e planejando atividades que tragam benefícios educacionais para elas” (Spodek, 1998: 22). É essencial que o educador tenha competências e desejo de educar para que a educação seja bem-sucedida. Como Millie Almy e Agnes Snyder nos referem “os professores da primeira infância precisam de vigor físico, mentalidade cosmopolita, bom entendimento do desenvolvimento humano, respeito pela personalidade e espírito científico” (Spodek, 1998: 23). Diz-nos ainda que “qualidades como paciência, maturidade, energia, calor humano e engenhosidade” são características importantes na personalidade do educador. O educador deve

ainda ser alguém com algumas competências fundamentais para os que trabalham com a primeira infância, como: “conhecimento de medidas básicas de saúde e segurança (...) técnicas de apresentação de atividades para crianças (...) técnicas de manejo de grupos (...) conhecimento do conteúdo do currículo da primeira infância” (Spodek, 1998: 23), para que consiga ter um bom desempenho do seu papel.

As crianças devem ser observadas e escutadas constantemente pelo educador, de modo a que este vá ao encontro daquilo pelo qual as crianças se interessam e necessitam, solucionando problemas e desafios que possam surgir.

Segundo o Ministério da Educação

“Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.” (1997: 25)

No desenvolver da sua atividade, o educador deve ter em conta a individualidade de todas as suas crianças, visto que são seres ativos e com diferentes características e necessidades. É também fundamental que o educador avalie a sua prática e a adapte de acordo com as necessidades do grupo com que trabalha.

É ainda tarefa do educador de educação pré-escolar envolver a família nas aprendizagens das crianças, uma vez que “a educação pré-escolar é o início de um processo permanente a realizar pela acção conjugada da família, da comunidade e do Estado” (Decreto-Lei 542/79 de 31 de Dezembro, artigo 1º).

As atividades realizadas na valência de educação pré-escolar devem ser “organizadas e orientadas com base numa articulação permanente entre educadores e as famílias que possa assegurar a indispensável informação e esclarecimento recíprocos” (Decreto-Lei 542/79 de 31 de Dezembro, artigo 26º).

Por todas estas tarefas indispensáveis no desenvolvimento da criança, o educador assume assim um papel crucial na educação, uma vez que é ele o

mentor que orienta a criança e a estimula para o processo da aprendizagem, dando-lhe as ferramentas para explorar o seu percurso.

1.2 Perspetivas sobre o futuro

Educar e ensinar é uma tarefa complexa, de modo que ser educador também o é. Ser educador é exercer a função de melhorar o ser humano, é estar comprometido com as pessoas, não somente com o conhecimento que lhes transmite, mas acima de tudo com o bom uso desses conhecimentos. O educador é, no fundo, um profissional comprometido com o conhecimento a fim de evoluir a consciência do ser humano na sua complexidade. (Rosangela Silva: Ser educador [Internet]: Sertanejo: Instituto Ser Integral; 2007 Setembro 9 [acesso em 2013 Junho 10]. Disponível em: <http://www.artigos.com/artigos/humanas/educacao/ser-educador2289/artigo/#>)

Educar, nos dias de hoje, é transformar informação em conhecimento e em consciência crítica, e essencialmente criar cidadãos de valores. Estes valores serão fundamentais para que as crianças sejam no futuro cidadãos despidos de preconceitos, que aceitam o outro sem o julgar. No entanto, esta tarefa de inculcar valores não depende apenas do educador mas também da família, e daí a importância de existir uma educação permanente a realizar entre a ação conjugada da família, da comunidade e da escola. (Urna, 2010)

Os educadores devem, juntamente com a família, formar uma parceria para que a educação da criança siga os mesmos princípios e critérios, bem como a mesma direção em relação aos objetivos que desejam atingir. O ideal é que a família e a escola tracem as mesmas metas, propiciando à criança uma segurança na aprendizagem de forma a criar cidadãos críticos, capazes de enfrentar a complexidade de situações que podem surgir perante a sociedade. (Vasconcelos, 2007)

Cabe ainda ao educador educar as crianças para viver democraticamente e a trabalhar cooperativamente com todos aqueles que as

rodeiam. A árdua missão de ser educador não fica por aqui, a construção de autonomia e responsabilidade na criança são mais dois fatores que fazem parte da ambição do educador e dos pais. É importante que se consiga criar cidadãos que consigam tomar decisões sozinhos, e que consigam assumir as consequências das suas decisões. Torna-se assim importante que se ensine a pensar e a escolher, optando corretamente e em solidariedade com os outros. Tudo isto é importante dizer, uma vez que se pretende formar pessoas para o futuro, educar de forma intelectual assentando numa prática dos bons hábitos. (Vasconcelos, 2007)

Assim, é imprescindível que o educador apoie as crianças, de modo a estimular todas as suas capacidades e competências, tanto a nível pessoal com social. É ele quem deve ajudar a criança a ter sempre em conta os seus direitos, como também os seus deveres. (Martins, 2007)

Em suma, o educador está dotado de funções indispensáveis para a formação de crianças que crescem sabendo que devem ter em conta os seus interesses, mas também os interesses dos que as rodeiam. (Martins, 2007)

1.3 Papel do professor investigador

Um professor/ educador investigador é alguém que aposta na sua formação contínua, que investe na aquisição de conhecimentos e práticas mais recentes, e que fundamentalmente reflete sobre a sua ação, bem como as razões da sua ação e as consequências da mesma. Assim sendo, percebe-se que a natureza da reflexão é mais importante do que a sua simples ação. O professor deve assim assumir um duplo papel, enquanto professor e investigador, assumindo a sua profissão com uma boa base de gestão do ensino e aprendizagem. (Zeichner, 1993)

Se o educador tiver a função também de investigador, como é suposto que o faça, pressupõe que haja uma melhoria na qualidade da sua educação e

do seu ensino, especialmente no que diz respeito aos saberes e aptidões adquiridos pelas crianças.

Um professor investigador deve ter sempre em conta que podem surgir problemas no processo de aprendizagem das crianças, e constata-o a partir da observação e dos resultados que obtém. Ele deve questionar-se sempre dos motivos pelos quais as crianças possam apresentar dificuldades e refletir sobre o modo como pode solucionar o problema, ajustando a sua prática pedagógica, se necessário. Posteriormente, deve avaliar o seu próprio desempenho, para que consiga reformular a sua ação sempre que necessário.

“Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona (...) 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, 2000: 6)

Em suma, para se ser um bom educador investigador, tem que se ser capaz de refletir sobre o modo como se educa a criança e lhe transmite o conhecimento. É através da reflexão que o educador é capaz de definir as melhores estratégias a usar no seu grupo de crianças com o intuito de lhes conseguir transmitir competências/ saberes. Pode-se ainda afirmar que o ensino reflexivo requer uma constante auto-análise por parte do educador, o que implica uma análise rigorosa e consciência sobre o que faz.

1.4 Metodologias de intervenção educativa e princípios pedagógicos

Para que seja possível uma prática correta das suas funções, o educador deve ter em conta os modelos curriculares, que se tornam a base da sua prática pedagógica. Os modelos de educação para a infância fundamentam-se em teorias de aprendizagem e de desenvolvimento da criança.

Quando o educador opta por um determinado modelo curricular é necessário que já tenha refletido sobre essa opção e que tenha tido em conta se será o modelo mais adequado ao contexto em que se insere.

No contexto onde decorre a prática pedagógica, são visíveis referências ao modelo High/scope, Reggio Emilia, e com influências no trabalho de projeto.

O modelo High/scope foi iniciado por David P. Weikart e foi evoluindo ao longo dos tempos. Esta evolução permitiu a compreensão da importância da observação das crianças e dos seus interesses, para uma posterior planificação, adequada ao contexto em que se encontra.

“Não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa. É isso que permite ao adulto programar e agir com base na tensão criativa entre uma perspectiva curricular teoricamente sustentada e um conhecimento real dos interesses, necessidades, competências e possibilidades da criança.” (Oliveira-Formosinho, 2007: 59)

O modelo High/scope é um modelo que privilegia a aprendizagem pela ação, onde as crianças constroem o seu próprio conhecimento a partir das suas próprias vivências. A criança é colocada perante diversos problemas e situações que lhe suscita interesse e curiosidade. Dessa sua curiosidade surge a necessidade de encontrar formas para solucionar esses problemas. Ou seja, a criança é um ser ativo na sua própria aprendizagem, que aprende através da exploração, da procura e da experiência do seu dia-a-dia.

Assim, o educador exerce um papel crucial no que toca à orientação das crianças na sua ação. É ele quem tem a tarefa de apoiar as crianças, encorajando-as na sua busca constante, não esquecendo nunca de lhes dar o devido espaço para que estas consigam fazer a sua busca sozinhas. É ainda fundamental que o educador as observe constantemente e reflita acerca do que vê. O adulto deve observar e conversar com as crianças de modo a compreender o seu raciocínio perante determinada atitude. (cf. Hohmann, 2009)

O educador é responsável por definir as áreas lúdicas, os materiais que se encontram nestas para, deste modo, organizar o ambiente educativo.

Como já foi referido anteriormente, a observação é um ponto crucial na postura do educador perante a criança, pois só assim este poderá fornecer o apoio adequado à criança para que as suas experiências do quotidiano sejam formas de criar aprendizagens significativas, tal como Hohmann nos refere: “(...) o papel dos adultos é o de criar um contexto no qual estas experiências, tao importantes do ponto de vista do desenvolvimento, possam ocorrer e depois, quando ocorrem, o de as reconhecer, apoiar e sobre elas construir aprendizagens.” (Hohman, 2009: 32)

Uma vez que a criança adquire conhecimento através da sua ação e de tudo aquilo com que contacta, o educador deve acompanhar a criança na resolução de problemas, levando a criança a dialogar e refletir com o grupo, criando assim um clima de apoio no qual as crianças se compreendem a si mesmas e ao adulto. A troca de saberes entre o adulto e as crianças permitirá não só que o adulto se mantenha no papel de moderador da aprendizagem, como fará com que estas adquiram autonomia, empatia e confiança nos outros.

É ainda importante falar sobre a rotina diária. Este é um ponto bastante flexível, que reflete a sucessão com que as atividades serão realizadas pelas crianças ao longo do dia.

A rotina diária do modelo high/scope indica isso mesmo às crianças: a sequência dos acontecimentos que se vão desenrolar no decorrer do tempo. Através da rotina, as crianças conseguem compreender melhor o seguimento das atividades, sem que se sintam perdidas em momento algum do dia. Segundo Hohmann e Weikart “a rotina diária da High/scope proporciona assim às crianças a segurança de sequências previsíveis de acontecimentos, transições suaves de um período de actividades para o seguinte e sequência nas expectativas e apoio dos adultos ao longo do dia” (2009: 225)

Como Malaguzzi no modelo de Reggio Emilia refere “o objetivo da educação é aumentar as possibilidades para que a criança invente e descubra. As palavras não devem ser usadas como um atalho para o conhecimento.

Como Piaget, concordamos que o objetivo do ensino é oferecer condições para a aprendizagem” (Edwards, 1999: 93)

Assim sendo, o educador representa um papel fundamental na educação da criança, mas existe ainda a comunidade educativa que também se envolve na educação da mesma.

William Kilpatrick foi quem deu origem ao método de trabalho de projeto. Ele valorizava as relações entre professor - aluno, as aprendizagens e a tomada de decisões em conjunto, e a cooperação entre todos os elementos envolvidos no processo. Assim, o trabalho de projeto surge da necessidade de desenvolver uma metodologia de trabalho pedagógico que valorize a participação do educando e do educador no processo ensino-aprendizagem, tornando-os responsáveis pela elaboração e desenvolvimento de cada projeto de trabalho. O trabalho de projeto depende da participação ativa da criança, onde esta se torna um agente ativo da sua própria aprendizagem.

O educador desempenha, mais uma vez, um papel fundamental nesta metodologia. É ele quem orienta a pesquisa e a procura das crianças, assim: “No trabalho de projeto, o papel do professor é mais o de conselheiro e orientador do que o de instrutor” (Katz, 1997: 171)

Deste modo, as dúvidas e curiosidades das crianças tornam-se num dos principais fatores para que estas pretendam progredir e procurar saber mais, para que construam as suas próprias aprendizagens significativas.

Esta procura do saber chega ao seu mais alto nível quando as crianças se envolvem ativamente nos projetos e os sentem como seus. Nesta fase em que a criança parte para o processo de pesquisa, através de experiências diretas, ela tem como objetivo selecionar e registar a informação que vai encontrando, e aprofundando ainda mais as ideias que já tinha inicialmente.

Após encontrarem algumas soluções para os seus dilemas, as crianças partilham as suas experiências entre si, onde cada um coopera e participa ativamente na dinâmica. “As experiências de cooperação, o compartilhar de

decisões, escolhas, são o caminho autêntico da democracia participativa, da disciplina radicada no autocontrolo (...)” (Oliveira-Formosinho, 2011: 63)

Segundo Vasconcelos, a pedagogia de projeto divide-se em quatro fases de trabalho: “definição do problema, a planificação e desenvolvimento do trabalho, o processo de pesquisa da criança, e por último, a fase da divulgação” (cit. in Ministério da Educação, 2012: 10).

O trabalho de projeto é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Ministério da Educação, 2012: 10)

A fase de definição do problema é onde se formula o problema a estudar. É aqui que as crianças confrontam os saberes que já possuem sobre o tema, conversando-se em grande e pequeno grupo, definindo-se assim o que sabem e o que ainda querem saber.

A fase da planificação e desenvolvimento do trabalho é onde se elaboram mapas que organizam o tempo, o espaço e os recursos ao dispor das crianças. É onde se planifica “o quê?”, “como?”, “onde?” e “quando” se vai atuar.

A fase seguinte é a fase de execução, onde a criança dá início ao processo de pesquisa através de experiências diretas. Isto é feito através da organização de visitas de estudo, da reunião de livros, fotografias e objetos. São feitos ainda pontos de situação diários e avaliações acerca do processo de modo a planificar o que vem a seguir.

A última fase diz respeito à avaliação e à divulgação. É aqui que as crianças socializam com outros, expondo os saberes que adquiriram ao longo deste processo. Esta etapa requer produção, confrontação e discussão sobre o tema, para se poder avaliar as aprendizagens significativas que foram proporcionadas pelo projeto.

A fase final de um projeto torna-se assim “uma experiência culminante: é uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projecto, como dizem os educadores de Reggio Emilia” (Ministério da Educação, 2012: 17)

1.4.1 A BRINCAR E A APRENDER

Brincar é uma importante forma de comunicação no mundo da criança, é por meio deste ato que a criança pode retratar o seu quotidiano. Brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança, pois facilita a reflexão, a autonomia e a criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre a brincadeira e a aprendizagem.

Tal como refere Machado, “(...) ao brincar, a criança pensa, reflecte e organiza-se internamente para aprender aquilo que ela quer, precisa, necessita, está no seu momento de aprender; isso pode não ter a ver com o que o pai, o professor ou o fabricante de brinquedos propõem que ela aprenda”. (2003: 37)

O brincar torna-se assim uma necessidade no desenvolvimento do ser humano e não pode nem deve ser vista como mero divertimento para a criança.

“...devemos fazer com que nossas crianças dediquem a essa atividade o maior tempo possível, abandonando a idéia de que a brincadeira é incompatível com a aprendizagem e destacando que o prazer, a diversão e o entretenimento derivados da atividade lúdica também não são incompatíveis com a aquisição de novos conhecimentos e habilidades” (Fuentes M. cit. in Murcia 2005: 44).

Assim, a utilização de materiais lúdicos facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, ajudando a promover a saúde mental, que facilitará a construção do conhecimento, de acordo com Moyles, “Os elementos lúdicos do brincar, incluindo o modo como envolvem os contextos do brincar faz de conta, permitem mais oportunidades de criatividade e de brincar linguístico e constituem oportunidades de ensaio e prática” (1994: 16).

É através do brincar que a criança expressa as suas vontades e os seus desejos, e é o movimento que lhe permite expressar-se e mostrar a relação existente entre ação, pensamento e linguagem. Brincar permite que a criança se mantenha fisicamente ativa, que desenvolva a sua personalidade e as suas competências sociais, ajudando-a a lidar com emoções e sentimentos, que tantas vezes são confusos para si. Assim, é através da brincadeira que muitas vezes as crianças nos transmitem algumas das suas experiências emocionais, como alterações significativas na vida da mesma, tanto sentimentos de alegria como de tristeza, ciúme, ou até medo; é ainda através da brincadeira que a criança pesquisa tudo ao seu redor, ou seja, ela observa, explora e descobre coisas a cerca do que a rodeia; a brincadeira permite ainda que a criança treine as suas competências de autonomia e de independência; e por fim, a criança diverte-se, sem que seja uma brincadeira com objetos específicos e determinados, ela apenas faz algo que lhe dá prazer e satisfação. “Jogar ou brincar resulta útil no crescimento da personalidade infantil, porque, em seu contexto, se tomam decisões, abordam-se situações problemáticas e se elaboram estratégias de ação frente a elas.” (Sanmartin cit in Murcia 2005:47)

O jogo simbólico ou o faz de conta, “É uma actividade espontânea que terá lugar no jardim de infância, em interacção com os outros e apoiada pelos recursos existentes.” (Ministério da Educação, 1997:60). É através do jogo simbólico que a criança estimula a sua criatividade, uma vez que através da escolha de papéis a criança reproduz e cria a representação. À medida que as crianças vão crescendo, tornam-se mais capazes de elevar a imitação para ações mais complexas, interpretando diversos papéis, recorrendo a inúmeros materiais e interagindo com os outros. Esta evolução deve ser encorajada pelo adulto, que deve acompanhar sempre a brincadeira da criança, encarando-a como algo indissociável da sua aprendizagem. Assim, “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” (Moyles, 1994: 18)

O Educador de Infância pode tirar partido da observação do jogo simbólico de cada criança para poder entender o seu comportamento mediante determinadas situações. Segundo Hohmann, “O desempenho de papéis (...) é outra forma de as crianças representarem experiências que tiveram e aquilo que sabem sobre as pessoas.” (1979: 228)

A partir do jogo simbólico, as crianças tornam-se capazes de amplificar as suas aptidões e também de as aperfeiçoar. É também através deste que a criança terá a possibilidade de se desenvolver e adquirir uma série de aprendizagens, pois “As crianças são claramente motivadas pelo brincar” (Moyles, 2002: 165)

O jogo simbólico traz vantagens tanto para as crianças como para os adultos: “O brincar em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que os adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e as suas necessidades.” (Moyles, 2002:12).

É indispensável entender a função educativa da brincadeira enquanto promotora de aprendizagem no indivíduo, que acrescentará prazerosamente conhecimentos e compreensões a cerca o mundo. Por isso, “(...) para as crianças pequenas, o brincar é um instrumento de aprendizagem” (Moyles, 1994: 14).

Brincar é uma atividade natural da criança. E por isso, ela tem necessidade de o fazer, como modo de obter prazer, distração, mas também como meio para obter novos saberes. Através da brincadeira, a criança experimenta, aprende e adquire novos conhecimentos e habilidades. Assim, o brincar permite um harmonioso crescimento do corpo, da inteligência, da afetividade, da criatividade e da socialização.

“(...) é um meio de expressão e comunicação de primeira ordem, de desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, sexual e socializador por excelência. É básico para o desenvolvimento da personalidade da criança em todas as suas facetas.” (Caveda e Garófano cit in Murcia 2005: 74)

Por outro lado, devemos ter em atenção que a brincadeira deve ser auxiliada pelo adulto, que deve definir a escolha e o uso dos materiais, bem como planear as atividades da sala, de forma a criar condições de aprendizagem para as crianças. “O jogo deve ser utilizado como meio formativo na infância para dotar as crianças de uma formação integral.” (Ortiz cit in Murcia 2005: 9). Desta forma, o educador tem a possibilidade de monitorizar e participar de forma ativa na brincadeira das crianças, incentivando-as e criando situações de aprendizagem. Deste modo, pode ouvir as questões colocadas pelas crianças e de imediato responder, o que ajuda no seu desenvolvimento. O educador tem assim possibilidade de criar situações e momentos de trabalho/ brincadeira em grande e pequeno grupo. É importante ainda referir que o educador deve ter em atenção a transmissão de feedbacks positivos às crianças.

Brincar é assim essencial e indispensável para a criança. É aquilo que a torna ativa, criativa, e lhe dá a oportunidade de conhecer e compreender o mundo que a rodeia. É também algo que a faz sentir-se feliz e mais disposta a amar e a ser solidária com o próximo. “Contribui para fomentar a coesão e a solidariedade do grupo e, portanto, favorece os sentimentos de comunidade.” (Ortiz cit in Murcia 2005: 10).

CAPÍTULO 2. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

2.1 Opções metodológicas

De modo a que se atuasse da melhor forma possível no contexto durante a prática pedagógica, foi importante compreender a realidade onde estávamos inseridas. Assim, um profissional em educação deve recorrer a vários instrumentos de observação, de modo a facilitar o conhecimento integral

de cada criança do seu grupo, alcançando uma visão sobre as suas maiores dificuldades e os seus grandes interesses.

Deste modo, surgiu a necessidade de conhecer o trabalho desenvolvido pela equipa pedagógica da sala, compreendendo a visão da educadora e das crianças, e a influência que os projetos e as atividades lúdicas têm no seu desenvolvimento. Para isso, recorreu-se à análise dos documentos da instituição e do Ministério da Educação, bem como à observação.

É de salientar que a teoria desempenha um papel fulcral nestes momentos de investigação qualitativa.

A prática teve como principais objetivos entender a importância que a brincadeira tem na vida de uma criança e de que forma é que a criança aprende e se desenvolve através do brincar.

2.2 Técnicas de investigação

No processo de recolha de dados, foram usadas várias técnicas próprias da investigação qualitativa, nomeadamente a observação direta (o registo de incidente crítico e os registos fotográficos), o portfolio reflexivo, as planificações e avaliações semanais, as reflexões, bem como a análise destes documentos. A aplicação destes recursos permite-nos adquirir dados de diferentes tipos, os quais nos possibilitam o cruzamento de informação. (Araújo et al, 2008: 14)

Uma das principais formas de investigação educacional foi a observação, uma vez que permite conhecer melhor as crianças e proporciona informação mais aprofundada sobre o modo como cada uma trabalha, brinca e se relaciona com os colegas, dando assim oportunidade ao adulto de conhecer um pouco melhor a índole de cada criança do seu grupo.

Para além da observação, alarguei a minha investigação para as fotografias e para os diversos registos, uma vez que “A observação directa pode assumir diversos formatos” (Oliveira-Formosinho, 2002:180). Bogdan e

Biklen consideram que “a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa” (1994: 183). Perante os registos fotográficos é possível analisar situações que em observação direta não nos chamam à atenção ou simplesmente nos escapam. Foram elaborados registos de incidentes críticos, que “(...) são breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado.” (Oliveira-Formosinho, 2002: 181); listas de verificação, que “...ajudam a focalizar a atenção do observador, particularmente quando são muitos os itens a ser observados.” (Oliveira-Formosinho, 2002:187).

A observação subsiste na examinação e no registo dos factos observáveis através de diferentes formatos. Este registo deve ser efetuado sem que deixemos opiniões, sentimentos ou emoções influenciem o trabalho científico. O facto de o observador ser participante, e estar envolvido na situação que está a observar, permite ao professor/ educador investigador adquirir uma melhor compreensão dos acontecimentos e desenvolver relações interpessoais que facilitam o entendimento do que está a ser observado. A observação e a investigação estão assim inerentes à participação do observador, que tem como objetivo recolher informações sobre as ações, opiniões e perspetivas do mesmo. (Parente, 2004: 150)

As planificações e as avaliações permitem ao profissional de educação analisar e refletir sobre a sua prática e os comportamentos das crianças, de modo a construir um processo evolutivo para ambos. Segundo o Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto, o Educador de Infância “Planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes do processo educativo”.

As planificações servem ainda para dar resposta aos interesses e necessidades das crianças. A equipa educativa deve encontrar-se todas as semanas para planificar e avaliar, adequando a sua prática ao grupo com que trabalha.

As reflexões são deveras importantes, uma vez que nos permitem pensar sobre a forma como agimos perante o grupo, o modo como planificamos e a maneira como propomos as atividades planificadas, ou seja, permitem-nos refletir sobre toda a nossa prática pedagógica. São as reflexões sobre as nossas ações que nos permitem avaliar e tomar decisões conscientes, dando-nos a possibilidade de argumentar o porquê de certas atitudes que são tomadas.

O portfolio de criança, embora tenha sido realizado somente com duas crianças, facilita ao Educador de Infância verificar quais os trabalhos que a criança mais gosta, o que pensa sobre eles e, acima de tudo, permite à criança ver a sua própria evolução quando folheia o seu portfolio. Segundo Shores, “Os portfólios aplicam-se a um desenvolvimento profissional contínuo, porque revelam tópicos muito ricos e relevantes para cada profissional investigar.” (2001:23).

Por fim, os referentes teóricos, que se baseou não só na pesquisa bibliográfica como na leitura de legislação para a Educação Pré-Escolar, visto que Quivy e Campenhoudt alertam para a importância de “(...) explorar as teorias e adquirir o hábito de reflectir (...)” (1992:48).

CAPÍTULO 3. CONTEXTO ORGANIZACIONAL

3.1 Caraterização da instituição

O estágio profissionalizante de Mestrado em Educação Pré-Escolar decorre numa instituição que desde 1852 agrega a valência de creche, e que posteriormente aglomerou o jardim-de-infância e o CATL (Centro de Atividades de Tempos Livres), para dar resposta “às famílias carenciadas a necessitar dos seus serviços” (Regulamento do Jardim de Infância, 2012:3)

A instituição está caracterizada como uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social). Esta, acolhe cerca de cento e setenta e cinco crianças, pertencentes a um nível socioeconómico médio/baixo.

Para que uma instituição deste género tenha um bom funcionamento e desempenho, é imprescindível um conjunto de recursos humanos, físicos e materiais. Assim sendo, a instituição é composta por um corpo docente e um corpo não docente. O corpo docente é constituído por quatro educadoras, uma professora de música e uma professora de inglês, que lecionam as atividades extracurriculares. Do corpo não docente fazem parte funcionários de ação educativa, funcionários de cozinha e limpeza e funcionárias administrativas. No que diz respeito aos recursos físicos, esta instituição conta com um salão que serve para receção das crianças; uma sala que funciona como creche; uma sala para crianças dos dois anos; uma sala para as crianças de três anos; uma sala para as crianças de três e quatro anos; duas salas para as crianças de quatro e cinco anos; um polivalente, que é a área de acolhimento, de expressão motora, de recreio e de televisão; uma zona exterior para atividades ao ar livre; um refeitório, copa e cozinha; instalações sanitárias das crianças; instalações sanitárias do corpo docente e não docente; sala da direção/ atendimento dos pais e secretaria.

A instituição é possuidora de um Projeto Educativo, um Regulamento Interno e um Plano Anual de Atividades, assim como Plano curricular do Grupo, uma vez que estes são os principais instrumentos de ação de uma instituição

O Projeto Educativo é o documento que

“ [...] consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa [...] ” (Decreto- Lei nº 75/ 2008)

Este documento tem um carácter pedagógico, no qual podemos encontrar a identidade da instituição e as linhas orientadoras para a ação na comunidade educativa. Desta forma, o Projeto Educativo é um instrumento fundamental da gestão de escolas, já que é o “resultado das reflexões e decisões que

permitirão fundamentar e corporizar projectos concretos de intervenção” (Vilar, 1993: 29)

O Projeto Educativo é um documento que exprime a vontade da escola com a finalidade de responder às necessidades de desenvolvimento interno do estabelecimento, tendo, simultaneamente em conta as necessidades da comunidade em que estão inseridas.

O Projeto Educativo da instituição onde decorre o estágio está inserido no Regulamento Interno da mesma. No que diz respeito à caracterização contextual, podemos encontrar a história da instituição no respetivo Regulamento Interno, sendo apresentados o enquadramento legal da instituição e os recursos humanos e físicos. O projeto da instituição tem como tema os “160 anos de história”, com o intuito de que as crianças percebam de onde e como surgiu o infantário que frequentam. Assim sendo, o envolvimento das famílias e da comunidade no ensino/aprendizagem da criança é um dos princípios básicos da instituição.

O Regulamento Interno desta instituição define as regras de comportamento, bem como os vários direitos e deveres de todos os intervenientes no processo educativo. Este encontra-se dividido por capítulos, iniciando com o capítulo I – disposições gerais, que refere o âmbito de aplicação, a legislação aplicável, os objetivos do regulamento, os serviços prestados e a intervenção educativa; o capítulo II – processo de admissão, que nos indica as condições de admissão, como se processa a candidatura, os critérios de admissão (critérios de prioridade), a admissão (analisada pela coordenadora, a quem compete a decisão), o contrato, as listas de espera (caso não hajam vagas no momento da candidatura, o encarregado de educação será informado e à criança em lista de espera ser-lhe-á atribuído um número e assim que surgir vaga o encarregado de educação será contactado), o processo individual da criança (listagem de documentos necessários para o ato da inscrição); capítulo III – instalações, funcionamento e organização, diz-nos de quais os recursos físicos de que dispõe, refere o calendário e o horário de funcionamento, bem como as atividades que são realizadas no horário semanal

fixo (culinária, ginástica, música), o horário das refeições, as mensalidades/ participações que serão efetuadas pelos encarregados de educação, explicitando a fórmula como serão calculadas as mesmas, ainda neste capítulo é referenciado o quadro do pessoal que faz parte desta instituição; o capítulo IV – direitos e deveres, informa da existência do livro de reclamações, dos direitos das crianças, dos deveres dos encarregados de educação, bem como dos direitos e deveres da instituição; no capítulo V – disposições finais, menciona que é da responsabilidade da instalação informar os “encarregados de educação sobre quaisquer alterações ao presente regulamento” (Regulamento do Jardim-de-Infância), refere a data de quando este documento entrou em vigor, e indica os dias de atendimento aos pais por parte da educadora correspondente a cada sala.

No que diz respeito ao Plano Anual de Atividades, que é o documento que define “em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução” (Decreto- Lei nº 75/ 2008), este aparece também no documento que tem como título “Regulamento do Jardim-de-Infância”. Aqui são apresentadas todas as actividades que vão sendo realizadas ao longo do ano letivo, como a reunião de pais, com o objetivo de integrar os pais no novo ano, dar a conhecer os princípios da instituição e despertar os pais para uma participação mais ativa no processo educativo dos filhos; o dia sem carros, que pretendeu dar a conhecer às crianças a evolução dos meios de transporte; o dia da instituição, em que foi dado a conhecer a vida do padroeiro da mesma e o modo como esta instituição surgiu; o dia da música, com o intuito de promover o gosto pela música, através de peças do ano em que surgiu a instituição; o dia dos animais, com a intenção de promover o gosto pelos animais, lembrando a vida dos animais domésticos, há 160 anos atrás; o dia da alimentação, que pretendeu incentivar hábitos alimentares saudáveis, reconhecendo as invenções que melhoram a conservação e confeção dos alimentos; o magusto com os avós, que visou incentivar o respeito e a gratidão pelos mais velhos; a feira de Outono, que foi realizada com o intuito de sensibilizar as crianças para o valor do dinheiro, sendo que

foram elas que fizeram objetos para vender na feira; o dia em que a instituição faz 160 anos; a festa de Natal, com vista a viver e partilhar a alegria do Natal com os amigos; a visita a um museu, que visa despertar o interesse pela história; o dia do amigo, para favorecer novos elos de amizade; a festa de carnaval; o dia do livro, em que as crianças terão oportunidade de conhecer histórias de há 160 anos atrás; o dia do teatro; a festa do pai, com vista a incentivar a relação criança - pai; o dia do ambiente, que pretende despertar a curiosidade pelas alterações do ambiente e o aproveitamento de energias; o dia da saúde, para despertar a curiosidade pela ciência e proporcionar um dia de exercício físico ao ar livre; o dia dos antigos alunos, que pretende desenvolver o sentimento de pertença à instituição; a festa da mãe, para incentivar a relação criança – mãe; o dia da criança; o passeio de fim de ano e, por fim, a festa de fim de ano.

3.2 Caracterização do meio, famílias e crianças

Caraterização do meio

A instituição localiza-se no distrito e conselho do Porto, numa zona de muito comércio.

Situa-se no centro do Porto, podendo dizer-se que é um local bastante movimentado. Existe uma rede de transportes públicos, como autocarros e metro relativamente perto; tem acessos a autoestradas e vias rápidas.

No meio envolvente existem atividades do sector terciário como: um minimercado, confeitarias, papelarias, farmácia, lojas de roupa e de electrodomésticos, cabeleireiros, florista, peixaria, fotógrafo, dentista. O que promove um contato direto e familiar às crianças da instituição.

Existem ainda nas proximidades, escolas do pré - escolar e do 1º ciclo, bem como lares de idosos.

Caraterização da família

A caracterização das crianças e suas famílias da sala dos 3/ 4 anos da Instituição onde decorre o estágio só foi possível a partir do levantamento de dados contidos nas fichas de inscrição, que posteriormente foram registados em gráficos e tabelas para uma análise mais aprofundada. Deste modo, torna-se mais fácil ter a perceção de algumas caraterísticas que dizem respeito ao meio socioeconómico e cultural em que as crianças estão inseridas.

Assim, é possível constatar que a idade média dos progenitores está compreendida entre os vinte e quatro e os quarenta e cinco anos. (Anexo I – Gráfico 1- Faixa etária dos progenitores).

É possível verificar que a maior parte das crianças tem facilidade em chegar à instituição, visto que a maior parte reside na mesma freguesia da instituição, e as restantes residem em freguesias relativamente próximas, com a exceção de duas das crianças que vivem um pouco mais distante, uma vive em Espinho e outra em Oliveira do Douro. (Anexo I – Gráfico 2- Residência dos progenitores).

A partir das informações recolhidas consegui constatar que a maior parte dos progenitores exerce a sua profissão no setor terciário. (Anexo I – Gráfico 3- Setores de atividade dos progenitores)

Apesar de as famílias pertencerem a um nível socioeconómico médio/baixo e de não passarem muito tempo em casa com os seus filhos devido aos seus trabalhos, foi possível constatar, através da observação do modo como os pais lidam com a situação de os deixar no jardim-de-infância, em que gostam sempre de entrar na sala e ver o que os seus filhos têm vindo a fazer nos últimos dias, que são pais interessados na educação dos seus filhos e no processo de ensino/aprendizagem.

Na maior parte das situações em que lhes é pedido para colaborar nas atividades da instituição os pais participam com todo o entusiasmo, bem como

apreciam bastante quando são chamados para ver algo que os seus filhos prepararam para eles nas festas comemorativas.

Relativamente ao agregado familiar, é possível verificar que este é bastante diversificado, contudo é possível constatar que na sua maioria são pais com um ou dois filhos. (Anexo I – Gráfico 4 – Número de filhos por casal).

As crianças que são filhos únicos, têm tendência a demonstrar um maior egocentrismo e um maior hábito de querer dispor de toda a atenção do adulto. Das restantes crianças, que têm irmãos, espera-se que tenham maiores hábitos de partilha e que não sejam tão egocêntricos. Contudo, não podemos generalizar e temos que ter sempre em atenção que cada criança é um ser individual e que não tem de ter as características acima referidas.

Caraterização das crianças

A sala dos três/ quatro anos é composta por dezasseis crianças, sendo um grupo de crianças bastante heterogéneo no que diz respeito tanto ao género como à idade. No grupo existem sete crianças na faixa etária dos três anos e nove na faixa etária dos quatro anos (Anexo I – Gráfico 5 – Faixa etária das crianças). Das dezasseis crianças que constituem o grupo 87,5% frequenta a instituição desde bebés, as restantes 12,5% iniciaram a frequência este ano letivo (Anexo I – Gráfico 6 – Frequência no J.I. desde bebé).

“Uma das razões para a complexidade do desenvolvimento da criança é que a mudança e a continuidade ocorrem em vários aspectos do self” (Papalia, 2001: 8), assim sendo, é fundamental que se faça uma caraterização mais específica a nível do desenvolvimento do grupo de crianças, a nível cognitivo, da linguagem, psicomotor e sócio-afetivo.

Em relação ao desenvolvimento cognitivo, Piaget (1940-1945) situa a idade das crianças no estágio Pré-Operatório, também chamado pensamento intuitivo, que é fundamental para o desenvolvimento da criança. Nesta fase, apesar de ainda não conseguir efetuar operações, a criança já usa a sua

inteligência e pensamento. A criança não consegue envolver-se em duas dimensões ao mesmo tempo, pois está de tal forma concentrada numa dimensão que deixa de parte a outra. O grupo de crianças encontra-se na fase do jogo simbólico, em que predomina a assimilação (é o jogo do faz de conta, as crianças brincam aos pais, às escolas, aos médicos, ...). Desta forma, a função simbólica “ajuda as crianças a pensar acerca delas e das suas capacidades, a recordá-las e a falar sobre elas, sem que estejam fisicamente presente” (Papalia, 2001: 312). A criança ao jogar está a organizar o seu pensamento e a conhecer o mundo. Além disto, através do jogo também podemos aperceber-nos da relação familiar da criança (Ex. quando a criança brinca com as bonecas pode mostrar a sua falta de amor por parte da mãe através da violência com que brinca com elas).

Algumas crianças quando vão para a área da biblioteca fazem de conta que estão a contar histórias, bem como quando vão para a área do teatro têm tendência a vestir-se e encenar algo, como histórias que foram contadas pela educadora/ estagiária. Desta forma, tal como o jogo simbólico, ouvir histórias é uma atividade estimulante para a criança sendo também importante para o desenvolvimento do “eu” a nível emocional, social e moral.

As crianças deste grupo demonstram conhecimentos quantitativos, principalmente as crianças de quatro anos. Muitas vezes não querem ceder os materiais que têm porque percebem que vão ficar com menos, por outro lado, esta negação de cedência também pode ser justificada pelo egocentrismo em que a criança se encontra e pelo facto de a maioria das crianças serem filhos únicos. O termo egocentrismo foi progressivamente utilizado por Piaget, para referir que é uma importante característica das crianças desta idade e que se reflete a vários níveis, como linguístico, espacial e social. O egocentrismo “não é egoísmo, mas sim compreensão centrada no self...não conseguem considerar o ponto de vista do outro” (Papalia, 2001: 316). É muito comum quando o adulto elogia o trabalho de uma criança as outras perguntarem de imediato “e o meu?”. Este tipo de reações pode também estar associado ao

facto de serem filhos únicos, que possivelmente estão mais habituadas a ter toda a atenção do adulto centrada apenas em si.

Nesta fase, ao nível do desenvolvimento da linguagem, segundo Piaget (1940-1945), a criança começa a escrever e a ler, à sua maneira, de uma forma não convencional, mostram interesse por livros, sinais, publicidade, no fundo a criança tenta fazer uma leitura de tudo aquilo que a rodeia. É nesta fase que o desenvolvimento linguístico da criança se realça, mas o ritmo de enriquecimento do vocabulário é bastante influenciado pelo nível social e educativo da família. Na sala onde decorre o estágio pode observar-se que nem todas as crianças se encontram ao mesmo nível de desenvolvimento linguístico, sendo que algumas crianças apresentam um vocabulário pouco expressivo e diversificado, resultado que, a meu ver, pelo que posso observar, deve-se ao nível educativo que lhes é proporcionado pelos pais (estes pais são normalmente muito novos). Por outro lado, existem crianças que já se conseguem expressar bastante bem e que utilizam um vocabulário um pouco mais diversificado, sendo que são filhos de pais mais velhos e que têm uma vida familiar mais convencional.

Algumas crianças gostam de partilhar acontecimentos da vida familiar, como sobre os passeios que fazem, construindo frases simples como “amanhã fui ao parque”, onde se constata que as crianças ainda não têm a noção temporal definida corretamente. Todas as crianças conseguem dizer o seu nome, a sua idade e o nome dos colegas e educadoras, bem como fazem uso do plural, do feminino/masculino, de adjetivos e preposições. A nível fonológico, a maioria das crianças não apresenta dificuldades, embora algumas ainda cometam alguns erros a este nível, como por exemplo de omissões (“poquê” em vez de “porquê”); substituições (“bogoleta” em vez de “borboleta”). Estes erros são visíveis principalmente quando as crianças querem falar muito depressa. São ainda capazes de compreender instruções como por exemplo: “depois de brincaremos arruma os legos”.

Relativamente ao discurso oral, as crianças têm a preocupação de se fazer entender e de serem compreendidas pelo adulto, e caso este não esteja a

entender, a criança tenta explicar novamente. Os monólogos são utilizados constantemente, nos momentos de brincadeira nas diferentes áreas. Para Piaget, estes monólogos têm o nome de “discurso interno” – falar alto para si mesmo sem intenção de comunicar com os outros. Segundo Piaget “as crianças mais novas falam enquanto fazem coisas, porque a função simbólica ainda não está completamente desenvolvida” (Papalia, 2001: 324). Tal como Piaget, Vygotsky acreditava que “o discurso interno ajudava a criança a integrar a linguagem com o pensamento” (Papalia, 2001: 324).

Quanto à memória, as crianças desta sala, tal como todas as crianças do período de educação pré escolar, “tendem a recordar melhor as coisas que fizeram do que as coisas que meramente viram”(Papalia, 2001: 332), por exemplo, uma culinária, que é confeccionada com eles, é muito mais significativa do que algo que apenas lhes é contado. A título de exemplo: Um dia em que confeccionamos um bolo de iogurte, as crianças conseguiram relatar à educadora todos os passos para fazer este bolo, uma vez que foram elas que o fizeram passo a passo, e não eu.

No que concerne ao desenvolvimento psicomotor, quando as crianças atingem a idade pré-escolar, os seus ossos e músculos começam a ficar mais fortes, a capacidade da sua caixa pulmonar é maior, tornando possível correr e saltar. Tal como pude verificar no estágio, “saltar num só pé é difícil antes dos 4 anos” (Papalia, 2001: 287), as crianças de três anos têm bastante dificuldade em alternar o movimento do pé que tem de estar no chão com o pé que tem de estar levantado. A maior ou menor apetência motora é evidente que varia de criança para criança, dependendo dos seus dotes genéticos e das oportunidades que lhes são dadas para aprender e praticar. As crianças desenvolvem-se melhor fisicamente quando têm oportunidade de ser ativas, por isso devemos dar espaço de as crianças poderem explorar. As crianças de três e quatro anos conseguem saltar a pés juntos, no entanto não conseguem fazer uma corrida perfeita, sendo que o tamanho da passada não é constante, e os movimentos não são concordantes, o que muitas vezes faz com que caiam, visto que tropeçam nos seus próprios pés. A maior parte das crianças já

são capazes de mudar de direção e desviar-se dos obstáculos quando correm, embora algumas crianças de três anos, por vezes, ainda não o façam com a agilidade suficiente. As crianças conseguem lançar objetos, como por exemplo no jogo do bowling, ainda que de uma forma desorientada. As crianças na sua maioria vão à casa de banho sozinhas (caso o vestuário seja simples), conseguem calçar-se sozinhas (caso o calçado não tenha atacadores), mas necessitam de ajuda para vestir a bata. Todo o grupo de quatro anos é capaz de utilizar autonomamente os talheres: colher, garfo e faca. Contudo, algumas crianças de três anos ainda não conseguem pegar no garfo e na faca ao mesmo tempo, usando apenas o garfo. Em relação a recortar, as crianças dos três anos ainda têm muita dificuldade em recortar, mesmo formas simples, e as crianças dos quatro anos, na sua maioria, também não tem muita mais facilidade que os de três.

No desenvolvimento artístico, a criança de três anos “desenha diagramas de 6 formas básicas: círculos, quadrados ou rectângulos, triângulos, cruces e formas irregulares” (Papalia, 2001: 290), o que é possível de se verificar através dos desenhos das crianças, que mesmo desenhando pessoas apenas fazem círculos para identificar a cabeça, quadrados para o tronco, retângulos para as pernas, entre outros.

Quanto ao desenvolvimento sócio afetivo, as crianças começam a brincar em pequenos grupos, iniciando assim o jogo social que, segundo investigadores, refere-se ao “jogo no qual as crianças, em graus variados, interagem com outras crianças” (Papalia, 2001: 365). A maioria das crianças não consegue partilhar objetos com os quais estejam a brincar, tornando-se até muitas vezes agressivas para com os colegas que lhes querem tirar o objeto.

É importante ainda referir que as crianças começam a ter noção de quando fazem algo de errado, apesar de por vezes ser ainda necessária a intervenção do adulto para esta consciencialização, mas quando se apercebem de que erraram tentam redimir-se, pedindo desculpa ao colega com quem tiveram uma atitude desagradável.

3.3 Prioridades de Intervenção

Com o objetivo de definir as prioridades de intervenção a nível da Instituição e Comunidade, a equipa de estagiárias reuniu com o propósito de definir as devidas propostas.

Assim sendo, as estagiárias pretendem propor o seguinte: no que concerne à intervenção a nível da instituição, pretendemos tornar o espaço onde são feitas as refeições num espaço mais calmo, e assim foi acordado que os lugares das crianças devem ser previamente definidos pelos adultos, de modo a combinar as crianças mais agitadas com crianças mais tranquilas com o intuito de estabelecer um ambiente mais sereno, diluindo o ruído.

Visto que a sala da televisão não deveria ser exclusivamente um espaço para ver televisão, concordamos em colocar ao dispor das crianças alguns livros que serão trocados regularmente e ainda alguns brinquedos.

A área do exterior, que é o recreio onde todas as crianças da instituição se encontram, foi também dinamizada, tendo em conta a necessidade de evitar gastos financeiros, assim sendo decidimos incentivar as crianças a realizar jogos tradicionais como o jogo do saco, o jogo do macaquinho chinês, o jogo do lencinho, o jogo do rato e do gato, a apanhada, entre outros, que permitissem às crianças ter tempo de qualidade onde através do brincar pudessem viver momentos que contribuíssem para o seu crescimento. Assim, jogamos algumas vezes com as crianças, de modo a promover o gosto por este tipo de jogos.

A realização de manhãs recreativas foi também um aspeto desenvolvido, com o objetivo de proporcionar às crianças momentos de convívio com todas as crianças da instituição, de forma a partilharem o seu trabalho e respeitarem e valorizarem o das outras crianças.

Toda esta dinâmica implementada tornará estes espaços mais educativos e apelativos para as crianças e assim promoverão uma interação benéfica entre vários grupos etários, onde a cooperação, a partilha, a

interajuda, o respeito pelo outro e o cumprimento de regras serão valores que as crianças conquistarão. Esta conquista só será possível com a ajuda e a interação de todos. Assim, será possível tornar estes espaços praticamente vazios, sem qualquer tipo de brincadeira lúdica e educativa para a criança, em espaços dinâmicos, alegres, sadios e pedagógicos.

CAPÍTULO 4. INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS

Atendendo às características do grupo e às observações feitas ao longo da prática pedagógica, a intervenção foi feita essencialmente através da brincadeira como meio de aprendizagem.

“As actividades que se realizam no jardim de infância são múltiplas e variadas. No jardim de infância a criança adquire e consolida conhecimentos que se vão construindo no dia-a-dia. O jogo é a sua actividade natural através da qual, para além do simples prazer de brincar, desenvolve capacidades. Através do jogo a criança imita o outro, afirma a sua identidade, exprime sentimentos, desenvolve imaginação, cria e recria o mundo à sua volta.” (Ministério da Educação, 1995: 10)

Assim, o brincar foi utilizado como estratégia imprescindível e impulsionadora de novas aprendizagens. Foi o brincar que auxiliou a criança no seu desenvolvimento integral. Através do brincar a criança desenvolveu inúmeras competências essenciais para o seu crescimento, como por exemplo a sua imaginação, criatividade, concentração, e regras de socialização. No decorrer do desenvolvimento da prática pedagógica foram realizadas diversas atividades lúdicas, evidenciadas também no projeto, que teve como base a construção de um supermercado.

O processo de aprendizagem realizado iniciou-se logo a partir da fase de adaptação das crianças ao contexto de sala. A maioria das crianças já estavam neste jardim-de-infância desde bebés, contudo duas delas só entraram este ano, e ainda duas outras só entraram a meio do ano, pelo que tiveram de se adaptar ao novo contexto onde se inseriam, havendo necessidade de criar estratégias para uma melhor adaptação das crianças à sala e às outras

crianças. As atividades lúdicas eram realizadas em grande grupo, de modo a que todas as crianças se fossem conhecendo cada vez melhor.

Após todas as crianças se conhecerem bem e se sentirem integradas neste novo espaço, sentiu-se a necessidade de criar regras específicas para a sala e para as suas áreas, uma vez que a brincar nas diferentes áreas, muitas vezes deparavam-se com situações que não conseguiam resolver facilmente. Assim, foi realizada uma conversa em grande grupo, onde foram discutidas e decididas as regras que deveriam ser comuns a todas as áreas da sala e as regras específicas de cada área. Todas as regras foram decoradas pelas crianças, de modo a que elas as entendessem e conseguissem ler sem ter de pedir a ajuda do adulto (ver anexo II – Fotografias 1 e 2). As regras da sala foram afixadas na porta da mesma, e as regras de cada área foram afixadas na respetiva área. Outra atividade que foi efetuada e que teve grande importância foi a de identificar e etiquetar o material da sala, que surgiu na sequência da criação de regras, uma vez que uma das regras era arrumar os materiais no seu devido lugar. Foram feitos desenhos ilustrativos de todos os materiais e realizadas etiquetas com esse desenho e o nome do objeto de forma a que as crianças começassem a conseguir associar palavras a imagens, bem como a organizar o espaço de uma forma adequada. Na maioria das vezes e sempre que possível, este processo foi realizado de forma lúdica. Por exemplo, na área das construções, depois de brincar, as crianças foram instigadas a serem construtores que tinham de arrumar tudo direitinho para no próximo dia já saberem onde estava cada material que precisassem, assim as crianças separaram os diferentes objetos (legos, carros, playmobil...) e colocaram as etiquetas nas respetivas caixas. Com esta atividade foram abordadas diferentes áreas de conteúdo, sendo que no domínio da matemática as crianças realizaram correspondência termo a termo, fazendo a associação entre o objeto e o local; no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças fizeram a correspondência entre a imagem (desenhada por elas) e as palavras (escritas por elas); no domínio da expressão dramática, foi bastante vivenciado o jogo simbólico, uma vez que todas as tarefas eram realizadas através de jogos e brincadeiras, que pretendiam captar o máximo de

atenção e interesse por parte da criança; no domínio da área de formação pessoal e social, foram trabalhados e incutidos alguns valores, como a cooperação, o respeito e a entreatajuda, uma vez que a criança arruma e organiza o material para que depois as outras crianças possam utilizá-lo sem dificuldades.

Por outro lado, foram ainda realizadas atividades lúdicas com o intuito de proporcionar às crianças momentos de aprendizagem acerca da estação do ano em que se encontravam. Assim sendo, foram-lhes ensinadas músicas (ver anexo II – fotografia 3) e histórias relacionadas com o outono, para além das idas ao recreio para observar os fenómenos naturais desta estação (como o clima, aspeto das árvores e suas folhas...), e da recolha de folhas secas para posteriormente fazerem trabalhos. As crianças puderam fazer colagens, decalcar (ver anexo II – fotografia 4) e decorar a sala com as folhas secas que iam apanhando (que tinham diferentes cores, tamanhos e formas, como puderam observar). No seguimento de algumas atividades, as crianças aprenderam também que existem frutos típicos de cada época, explicitando quais os desta especificamente. No decorrer do tempo e das atividades que iam sendo propostas, as crianças adquiriram saberes matemáticos, obtendo noções sobre as formas geométricas, os conjuntos, a seriação, a distinção entre grande/pequeno, alto/baixo, bem como noções temporais e espaciais.

Brincar foi também algo que sempre fez parte da rotina das crianças ao longo deste processo. No final das manhãs, após terminarem as suas tarefas, as crianças puderam desfrutar das áreas existentes na sala. Estes momentos foram sempre observados pela estagiária com grande interesse e também partilhado com a mesma, uma vez que as crianças muitas das vezes faziam questão da sua presença.

A época de Natal foi uma festividade vivenciada pela instituição e crianças com grande relevância, tanto de forma religiosa como lúdica, sendo que foi muito aproveitada para transmitir alguns valores de grande importância às crianças, uma vez que em cada semana tínhamos um valor a ter em consideração: procurar o bem do outro; ajudar o outro; trabalhar bem; cumprir

as minhas obrigações. Nesta fase em que se quis valorizar a época festiva e seu propósito, foi-lhes contada a história “Como falar de Jesus aos Pequenininhos” que conta a história do nascimento e da vida de Jesus. Para uma melhor captação da atenção das crianças, foram utilizadas as figuras destacáveis do livro e representou-se a paisagem de Belém, de forma a produzir um registo que ficaria exposto na sala durante esta época. Foram também realizadas algumas atividades de plástica para decorar a sala com objetos alusivos ao tema, bem como a elaboração de uma dança de roda que exigiu treino e empenho por parte das crianças, que ia ser um presente para os pais na festa de natal.

O projeto lúdico surgiu através da observação das crianças na brincadeira de faz de conta, apercebemo-nos que muitas crianças enquanto brincavam, imaginavam que estavam a comprar algumas coisas para a área da casinha, como alimentos e produtos de limpeza. Com o passar do tempo, a brincadeira continuava, então no final de uma manhã achamos importante fazer uma reunião em grande grupo para os questionar acerca da importância de ter algum local na sala onde se pudessem comprar coisas para a casinha.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “considera-se por vezes que o projecto deverá corresponder a uma iniciativa das crianças, tendo como ponto de partida os seus interesses ou decorrendo de uma situação imprevista que desperta a sua curiosidade.” (Ministério da Educação, 1998:102).

No decorrer da conversa, foi possível perceber que o grupo queria uma série de coisas que ainda não tinham, o que os levou a entender que talvez fizesse sentido criar uma nova área para a sala, onde todos esses elementos se pudessem comprar, um supermercado. Tornou-se evidente o interesse das crianças pelo tópico e intervimos provocando o questionamento e o confronto, estimulando a curiosidade do grupo de crianças. Verifica-se que de facto “(...) o educador tem sempre um papel determinante na decisão de desencadear o projecto, quer apoiando e alargando as propostas das crianças, quer apresentando propostas.” (Ministério da Educação, 1998:102)

Começou-se por fazer uma rede do que as crianças já sabiam sobre supermercados. Todas elas já haviam estado em algum supermercado, e desta forma questionou-se as crianças acerca do que realmente queriam saber/ descobrir sobre o supermercado, surgindo três perguntas fundamentais que sustentaram o desenvolvimento do projeto: “quem trabalha no supermercado?”; “como estão organizados os produtos no supermercado?”; e “o que está escrito nas embalagens dos produtos?”.

O grupo participou com bastante entusiasmo na construção de todos os objetos da área do supermercado, bem como a melhor forma de os construir, tal como a escolha das cores, que foi sempre eleita de forma democrática.

As aprendizagens iam sendo reveladas através dos desenhos e pinturas que as crianças realizavam. Utilizavam os diferentes materiais disponíveis, como lápis de cor e de cera, canetas de feltro e guaches. Através dessas produções, tornou-se claro que as crianças aprenderam que os produtos não estão todos misturados, mas sim organizados, segundo as suas categorias. Como forma de estimular a cooperação e a ajuda mútua foi proposto que trabalhassem em pequenos grupos, realizando as diferentes tarefas pedidas.

Foi nesta fase que se escolheu do nome do supermercado. Houve algumas sugestões vindas das crianças. Colocou-se todas as hipóteses num papel, fazendo assim uma tabela, para que as crianças votassem no nome que mais gostariam. Assim, cada um votou no nome que achava mais apropriado e bonito para dar ao supermercado. O nome que obteve mais votos foi “supermercado chocolate” e por isso foi esse o nome dado ao mesmo (ver anexo II – Fotografia 5). As crianças começaram a trazer alguns materiais de casa, como garrafas, caixas de cereais, caixas de ovos, entre outros. E assim começaram a fazer e recortar etiquetas com o preço para colocar nos produtos (ver anexo II – Fotografia 6) para que pudessem utilizá-los no supermercado o mais rápido possível. A decoração de sacos, que viriam a servir para os clientes levarem os produtos que comprassem, foi também parte importante deste processo (ver anexo II – Fotografia 7). Cada saco teve direito a ter a imagem “logotipo” do supermercado, decidido pelas crianças com

unanimidade, o que os ajudou a perceber como se decidem as coisas quando estamos a resolver algum problema em grupo.

As crianças pensaram muito no que iam vendo nos supermercados quando iam com os pais e isso ajudou-as a decidir o que fazer e como fazer no seu próprio supermercado. Conforme começaram a construí-lo, iam produzindo muitos desenhos, objetos e símbolos. Durante muitos dias, elas iam criando diferentes coisas importantes para a construção do supermercado. Aprenderam a fazer caixas em origami (para servirem de separadores de alimentos); frutas com jornal amachucado; caixa registadora, com caixas de cereais e rolhas para as teclas; a banca do peixe, com caixotes pintados (ver anexo II – Fotografia 8); um frigorífico para os alimentos do frio. O frigorífico foi um elemento bastante importante que as crianças não esqueceram de referir que tinham que fazer para colocar alguns alimentos, “a pizza tem que ir para o frigorífico!”. O frigorífico tinha alguns pormenores que deram algum trabalho em construir, como por exemplo os puxadores, que não se conseguiam pregar de maneira a que este não se descolasse quando se puxava para abrir a porta. As crianças pensaram em diferentes maneiras de fazer os puxadores, até que conseguiram uns que não saíam.

Depois disso as crianças fizeram mais uma série de etiquetas com preço, sempre relativizando os preços de umas coisas e outras, tomando assim consciência de que existem coisas muito mais caras do que outras. Obtiveram a noção de que o cliente escolhe os produtos que pretende levar e que no final tem que pagar ao vendedor. Pedir o dinheiro no final das compras era parte integrante e recorrente da interpretação dramática ou brincadeira que as crianças realizavam no seu supermercado (ver anexo III – registo de incidente crítico). Por meio dessa atividade dramática, as crianças conheceram o poder da utilização dos números escritos para o registo daquilo que as pessoas pediam. A construção da banca do peixe foi uma experiência que permitiu que as crianças resolvessem problemas. Foi uma oportunidade para pensarem de maneira diferente, “fora do programado”, com a finalidade de encontrar uma solução. Muitas das perguntas das crianças envolviam dinheiro e situações de

compra e venda. Algumas das crianças ficaram curiosas sobre o lugar em que o dinheiro era guardado. Foi então bastante natural que tenham querido trabalhar em conjunto na construção de uma caixa registadora para o supermercado. A construção da caixa registadora incluía uma gaveta e rolhas com números, que foram utilizadas nas interpretações dramáticas (ver anexo II – Fotografia 9). Esta experiência ajudou as crianças a entender que para comprar e vender produtos é necessária a utilização da caixa registadora.

As crianças envolveram-se com a documentação do projeto quando narraram o que estava a acontecer nas fotos tiradas ao longo do processo da construção do supermercado. No decorrer do projeto foram surgindo novas ideias e novas propostas de atividades, quer por parte das crianças quer por parte dos adultos (pais, educadora, estagiária), que se refletem numa teia final (ver anexo II – Fotografia 10).

O projeto desenvolvido na área do supermercado permitiu às crianças uma maior expansão do seu jogo simbólico e exigiu dos adultos uma maior intervenção no que toca a ampliar o “faz de conta” das crianças.

A avaliação do projeto foi sendo realizada com as crianças no decorrer do mesmo e no final, foi feito um balanço integral das aprendizagens e de todo o trabalho desenvolvido. Os registos permitiram rever e avaliar o processo, tomando-se assim consciência da ação desencadeada pelo projeto. Sendo o supermercado um local público, aprenderam as características do mesmo: quem trabalha no supermercado e o que cada um faz; aprenderam que há alguns produtos que não podem estar perto uns dos outros; aprenderam que quem faz compras tem que as pagar.

Este projecto, conforme se procurou expor, criou oportunidades para: falar para interagir e para aprender, falar para resolver problemas, clarificar situações, aceder ao conhecimento. Proporcionou também experiências importantes para aprender o valor da conversa na construção de saberes. E acima de tudo, criou oportunidades para que o brincar estivesse sempre presente na sala.

As diferentes áreas de conteúdo e os diversos domínios contribuíram para a efetivação e consolidação do projeto, proporcionando às crianças aprendizagens significativas e determinantes.

O envolvimento parental foi também algo bastante valorizado ao longo do ano. Festividades como o dia do pai/ mãe, em que os pais foram convidados a comparecer na instituição para apresentar e serem presenteados pelos filhos com pequenas demonstrações de afeto como teatro e brincadeiras pelas áreas (ver anexo II – Fotografia 11 e 12); o dia dos avós, que foi celebrado no magusto, fazendo-se assim um pequeno teatro e uma música para apresentar aos avós, seguido de um lanche; o dia da criança, em que se criaram diversas atividades divertidas. Todas estas comemorações/ experiências foram algo de extrema importância no processo de aprendizagem, uma vez que as crianças tiveram oportunidade de construir e consolidar novos saberes com a família.

Brincar na área do supermercado era uma das grandes finalidades deste projeto, que foi conseguido através de momentos de “faz de conta” e atividades lúdicas. Brincar na área da casinha e do supermercado ao mesmo tempo foi algo que começou a fazer muito sentido para as crianças do grupo, visto que muitas vezes precisavam de produtos que na área da casinha não tinham, sendo assim dirigiam-se ao supermercado e compravam. Mas esta compra só acontecia caso alguém estivesse no supermercado, porque caso contrário não podiam comprar, uma vez que este estava fechado. Esta realidade foi algo que se tornou bastante claro para as crianças. Para além de ser uma nova área para brincar, o supermercado revelou-se um local onde as crianças puderam aprender imensas coisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É nesta fase final que é possível refletir sobre a prática profissional exercida. A experiência vivida foi algo deveras importante, não só para o desenvolvimento profissional, como também para a formação pessoal. Esta foi uma experiência que permitiu observar, compreender e acompanhar o dia-a-dia de um grupo de crianças do pré-escolar, tornando assim possível a aquisição da prática e a colocação dos conhecimentos teóricos em prática. No sentido de conseguir alcançar a capacidade de orientar um grupo de crianças, o trabalho foi acompanhado de constante reflexão, para que se pudesse entender o que melhorar e como o fazer.

É notório que a prática profissional foi sendo aperfeiçoada ao longo de todo o ano, sendo que foram procuradas e aplicadas novas estratégias a por em prática, de acordo com as situações que iam surgindo e com as características das crianças, atendendo sempre à teoria apreendida.

O estágio realizado serviu ainda como uma mais-valia no sentido em que permitiu perceber e confirmar que a prática deve ser sempre acompanhada pela planificação, ação e reflexão.

Durante a prática pedagógica procurei abordar todas as áreas e domínios, ajudando as crianças na construção dos seus conhecimentos, tendo sempre em conta a necessidade de serem elas próprias as protagonistas das suas aprendizagens.

“Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto)

Refletindo sobre todo o trajeto realizado verifica-se que a integração na instituição foi feita de modo rápido e tranquilo, tal como no grupo de crianças. Ainda assim, a análise dos documentos da instituição (Regulamento Interno,

Projeto Educativo e Plano Anual de Atividades, 2012/ 2013) facilitaram a compreensão do ideário da instituição.

Pode ainda afirmar-se que o sentimento de felicidade é imenso ao pensar que foi estabelecida uma relação de carinho, confiança e cumplicidade incrível com cada criança deste grupo.

Sabendo que ainda há muito para aprender e que esta aprendizagem será feita ao longo de toda a vida, os momentos vividos até então foram imprescindíveis e de grande valor para a formação profissional.

BIBLIOGRAFIA:

- Araújo et al. (2008). *Estudo caso*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Tese de doutoramento
- Alarcão, Isabel, (2000). *Professor-Investigador: Que sentido? Que formação?* Universidade de Aveiro
- Bogdan, Robert; Biklen, Sari. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*, Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora
- Craveiro, C. (2007). *Formação em Contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Universidade do Minho. Edwards, Carolyn et al. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*, Artmed
- Hohman, Mary; Weikart, David P. (2009). *Educar a Criança*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Hohmann, Mary, Banet, Bernard, Weikart, David P. (1979). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Katz, Lilian; Chard, Sylvia, (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Machado, M. M. (2003). *O brinquedo-sucata e a criança*. São Paulo: Edições Loyola.
- Martins, Guilherme d'Oliveira (2007). *Portugal – Identidade e Diferença*. Lisboa: Gradiva
- Ministério da educação (1995). *Dos 3 aos 5 anos – no jardim de infância*. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica
- Ministério da Educação, (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Ministério da Educação
- Ministério da Educação (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*, Lisboa
- Moyles, J. (1994). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed
- Moyles, J. (2002). *Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Murcia, J. (2005). *Aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre: Artmed Editora

- Oliveira-Formosinho (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, Júlia et al. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância, Construindo um praxis de participação*. Porto: Porto Editora
- Papalia, Diane et al. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill
- Parente, Maria Cristina (2004) *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho. Tese apresentada à Universidade do Minho para obtenção do grau de Doutor em Estudos da Criança
- Quivy, Raymond; Campenhoudt, Luc Van (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Shores, Elisabeth; Grace, Cathy (2001). *Manual de Portfólio – Um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Spodek, Bernard; Saracho, Olivia N., (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*, Porto Alegre: Editora Artmed
- Urra, Javier (2010). *Educar com Bom Senso, Conselhos para formar os seus filhos com inteligência, equilíbrio emocional e valores*. Lisboa: Esfera dos Livros
- Vasconcelos, Teresa (2007). *A importância da educação na construção da cidadania. Saber (e) Educar N.º 12, p. 109-117*. Porto: ESE de Paula Frassinetti
- Vilar, Alcino, (1993). *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*. Rio Tinto: Editora ASA
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

LEGISLAÇÃO:

- Decreto-Lei nº 542/ 79 de 31 de Dezembro (Estatuto dos Jardins-de-Infância do sistema público de educação pré-escolar)
- Decreto-Lei n.º 241/ 2001, de 30 de Agosto (Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico)
- Decreto- Lei nº 75/ 2008 de 22 de Abril (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário)
- Decreto- Lei nº 5/ 97 de 10 de Fevereiro (Consagra o ordenamento jurídico da Educação Pré-Escolar, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo)

SITOGRAFIA:

- Rosangela, Silva (2007). *Ser educador*. Sertanejo: Instituto Ser Integral em <http://www.artigos.com/artigos/humanas/educacao/ser-educador2289/artigo/#> (10 de Junho de 2013)

OUTROS DOCUMENTOS:

- Regulamento Interno (2012/ 2013)
- Plano Anual de Atividades (2012/ 2013)
- Projeto Educativo (2012/ 2013)

ANEXOS

Anexo I

Gráfico 1 – Faixa Etária dos Progenitores

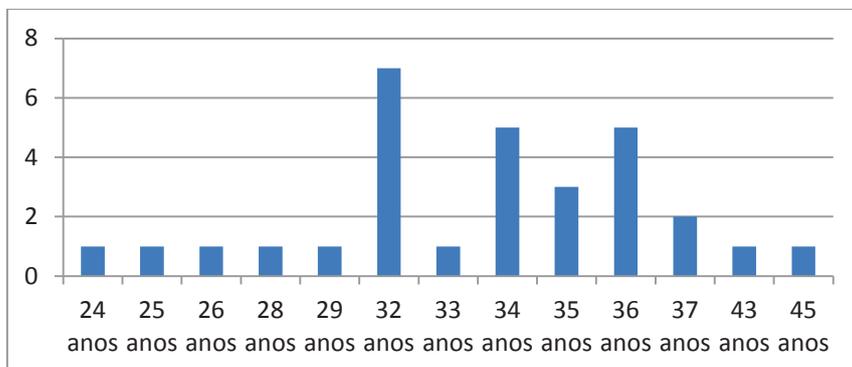


Gráfico 2 – Residência dos Progenitores

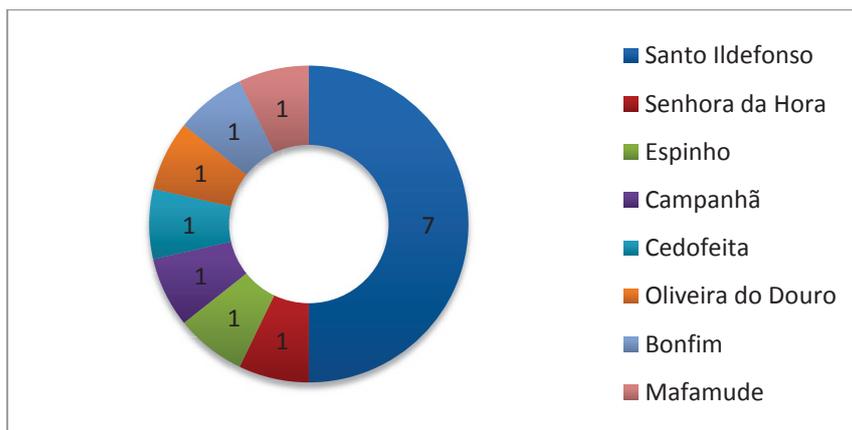


Gráfico 3 – Setores de Atividade dos Progenitores

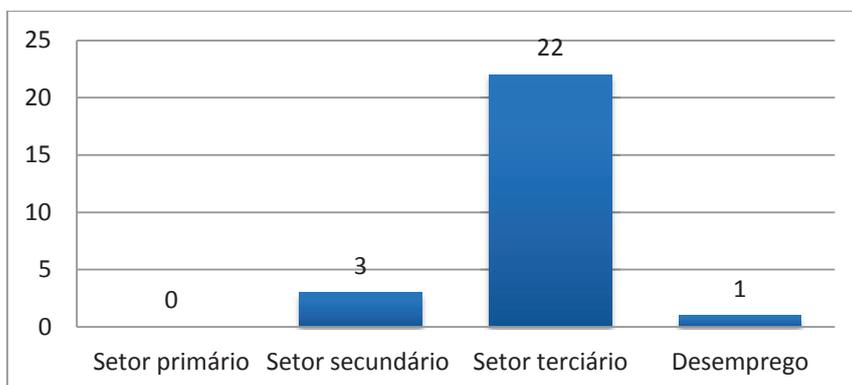


Gráfico 4 – Número de Filhos por Casal

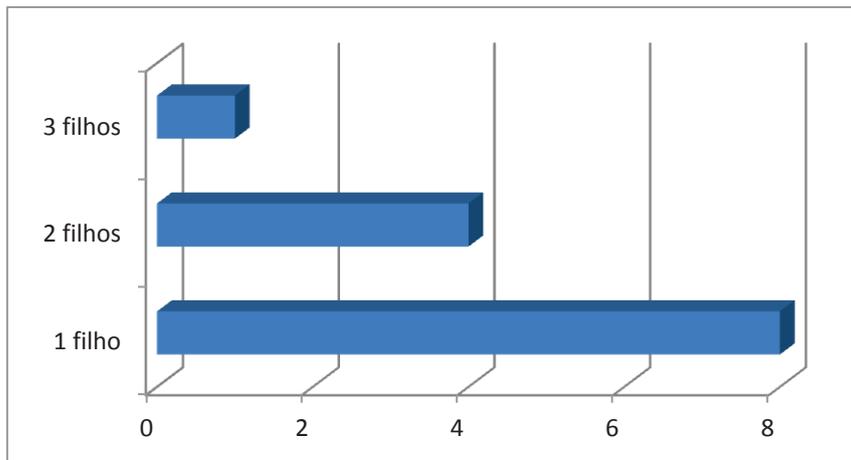


Gráfico 5 – Faixa Etária das Crianças

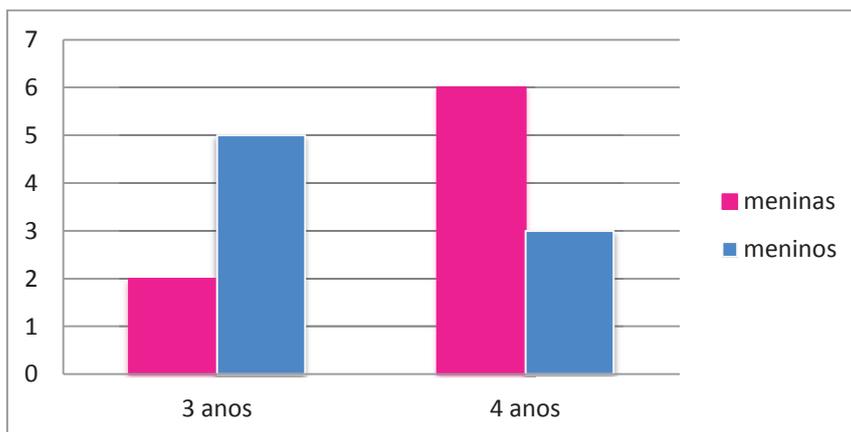
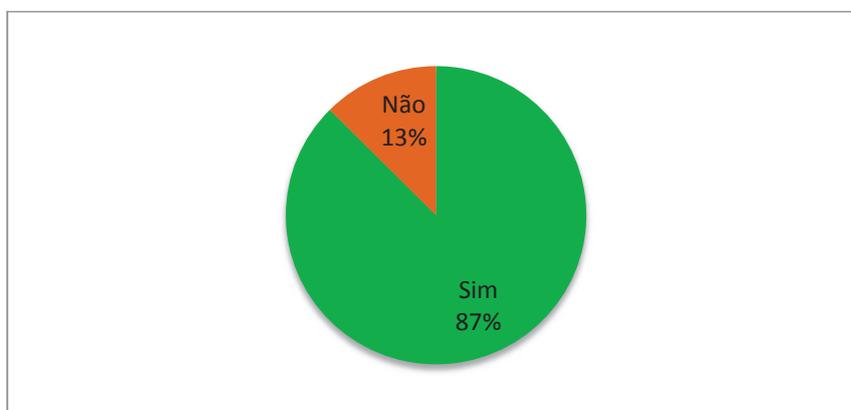


Gráfico 6 – Frequência no J.I. desde bebé

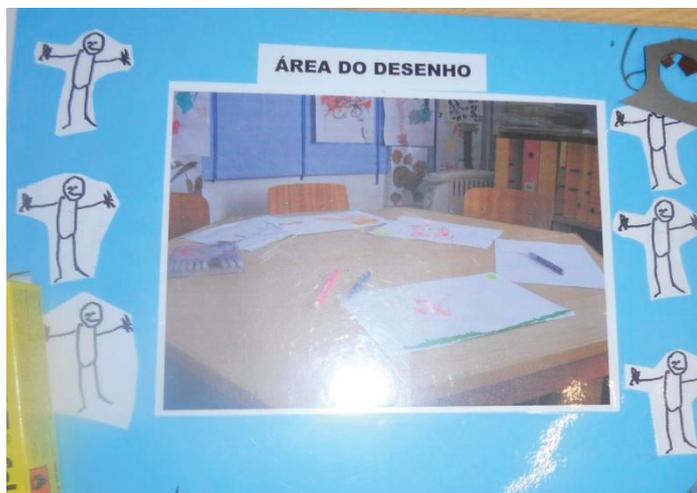


Anexo II

Fotografia 1 – Regras da sala



Fotografia 2 – Regras das áreas



Fotografia 6 – Etiquetas com preço para colocar nos produtos



Fotografia 7 – Decoração dos sacos



Fotografia 8 – Banca do peixe



Fotografia 9 – Caixa registradora



Fotografia 10 – Teia do projeto



Fotografia 11 – Festa dia da mãe



Fotografia 12 – Festa dia do pai



Anexo III

Registo de observação

15/05/13

Registo de incidente crítico

Nome da criança: H e O

Observador: Estagiária

Data do acontecimento: 15/05/13

Incidente: Durante a brincadeira no supermercado, em que O não estava a respeitar as regras da brincadeira, H grita bastante nervoso para me chamar:

H – “Oh Diana, ele está a tirar sem eu dar!”

Comentário: Ao ouvir esta chamada de atenção por parte de H, apercebi-me que a criança já tem perfeita consciência de que ao irmos ao supermercado temos que primeiro esperar que o senhor do balcão nos atenda e depois temos de pagar ao receber os produtos. O sentimento de responsabilidade está bem presente na criança.