



**Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**A IMPORTÂNCIA DA CRECHE PARA O  
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE JARDIM-  
DE-INFÂNCIA**

DE:

Mafalda Sofia Andrade Santos

ORIENTAÇÃO:

Doutora Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro

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

Porto

2014/2015

# RESUMO

Após uma investigação sobre a temática abordada no presente relatório acerca da importância da creche para o desenvolvimento da criança de jardim-de-infância, foi possível perceber que a informação e os estudos em Portugal que comprovem este facto são ainda escassos.

No entanto, a investigação realizada sobre este tema e a prática de estágio decorrida numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) no centro da cidade do Porto, resultaram de um estudo realizado num grupo de 24 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos que permitiu concluir que de facto a creche tem um papel fundamental no desenvolvimento geral da criança.

A base do estudo fundamentou-se através da observação direta, permitindo a elaboração de listas de verificação ou controlo com o objetivo de assinalar as competências e as dificuldades de cada criança individualmente; a produção de descrições diárias, registos de incidente crítico, registos contínuos e por fim registos fotográficos que permitem descrever e visualizar diretamente um determinado comportamento ou acontecimento.

Como profissionais da educação devemos ter em conta que cada criança tem o seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem, porém, torna-se imprescindível tentar equalizar o nível de desenvolvimento do grupo.

Palavras-chave: Criança; Educação Pré-escolar; Creche; Jardim-de-infância; Desenvolvimento.

# ABSTRACT

It was after investigating how significant the day care center is for the development of the kindergarten child that was possible to understand the scarcity of information and studies testifying this fact in Portugal.

However, the following investigation and the practice of an internship at a private institution of social solidarity in the centre of Oporto, with a group of 24 children aged between 3 and 4 years old, allowed gathering some evidence and understand the fundamental role of a daycare in the overall development of the child.

The basis of this study was direct observation which allows developing verification or control lists with the purpose of pointing out the competences of each child individually; the production of daily descriptions, registers of critical incidents, ongoing and photographic registers enables to describe and visualize a determined behavior or event.

As education practitioners we should take in consideration the developing and learning rhythm of each child, yet it becomes necessary to balance the group development.

Keywords: Child; Preschool Education; Daycare; Kindergarten; Disparities; Development.

# AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos aqueles que de forma direta ou indireta auxiliaram e proporcionaram a realização desta dissertação, especialmente, ao grupo de crianças por me terem proporcionado constantes desafios em forma de aprendizagens, permitindo-me crescer a nível pessoal e profissional.

À educadora cooperante, Paula, pela sua dedicação, apoio e exigência, que fez de mim uma melhor futura educadora.

À auxiliar de educação, Sandra, pelo seu apoio e disponibilidade.

À Doutora Clara Craveiro, orientadora de toda a minha prática de estágio, que me apoiou e aconselhou de modo a melhorar assim a minha intervenção pedagógica.

Por fim, quero agradecer do fundo do coração à minha família e aos meus amigos e em especial aos meus pais, que sempre me ampararam nos momentos menos bons e me apoiaram incondicionalmente ao longo de todo o percurso.

# ÍNDICE

|   |    |
|---|----|
| INTRODUÇÃO .....  | 7  |
| 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....  | 9  |
| 2. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO .....   | 22 |
| 3. CONTEXTO ORGANIZACIONAL .....  | 25 |
| 3.1. Caracterização da Instituição .....  | 25 |
| 3.2. Caracterização do meio, famílias e crianças .....  | 28 |
| 3.3. Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e da<br>Comunidade ..... | 34 |
| 4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS, INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS .....                          | 37 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS.....   | 46 |
| BIBLIOGRAFIA.....   | 48 |

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS E TABELAS**

Gráfico 1 – Género das crianças

Gráfico 2 – Idade das crianças

Gráfico 3 – Crianças que frequentaram e não frequentaram a creche

Gráfico 4 – Concelhos onde vivem as crianças

Gráfico 5 – Número de irmãos

Gráfico 6 – Habilitações académicas dos pais

Tabela 1 – Idade dos pais

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

Anexo I – Grelhas de verificação ou controlo

- A) Grelhas de verificação ou controlo das crianças que frequentaram a creche
- B) Grelhas de verificação ou controlo das crianças que não frequentaram a creche
- C) Relatórios narrativos das crianças que não frequentaram a creche

Anexo II – Registos de observação

Anexo III – Registos fotográficos

- A) Disparidades de desenvolvimento das crianças que frequentaram a creche das crianças que não frequentaram
- B) Evolução do desenvolvimento das crianças que não frequentaram a creche
- C) Projeto de ação/intervenção ao nível da instituição/comunidade – Dinamização do exterior
- D) Projeto de sala – Dinamização da área da biblioteca

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

MEM – Movimento Escola Moderna

MTSS – Ministério do Trabalho e Solidariedade Social

NICHHD - National Institute of Child Health and Human Development

PSP – Polícia de Segurança Pública

HPP – Hospitais Privados de Portugal

E.S. – Escola Secundária

Dra. – Doutora

# INTRODUÇÃO

A Educação Pré-escolar representa uma etapa decisiva na vida das crianças. A partir de 1996, assistiu-se, em Portugal, a um período de expansão e desenvolvimento da educação de infância que deu origem a um alargamento da rede pré-escolar, a um aumento do número de crianças a frequentar estes contextos, à aprovação de orientações curriculares e à adoção de regras através da tutela do Ministério da Educação. Deste modo entende-se que a educação pré-escolar é “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” proporcionando “condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua autoestima e autoconfiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos.”. (Silva, M., In Ministério da Educação, 199, p. 17/18)

Assim, após alguma investigação foi possível perceber a importância da creche e do jardim-de-infância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças que frequentaram estas valências.

O presente relatório incide sobre um estudo acerca dessa importância, realizado ao longo da prática de estágio proporcionado pela Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, que foi orientado pela Dra. Clara Craveiro, no âmbito da unidade curricular de Estágio em Educação Pré-escolar.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo aborda o enquadramento teórico onde são retratadas as perspetivas teóricas que sustentaram a prática educativa no contexto da Educação Pré-escolar. Neste sentido, foram abordados aspetos como a conceção sobre educação e educador, as perspetivas sobre o futuro, o papel do professor-investigador e as metodologias de intervenção educativa.

O segundo capítulo pretende apresentar as metodologias de investigação, as opções metodológicas e as técnicas utilizadas.

O terceiro capítulo visa caracterizar o contexto organizacional, no que se refere à caracterização da instituição, do meio, das famílias e do grupo de

crianças. São referidas também as propostas de intervenção ao nível da instituição/comunidade.

Relativamente ao quarto e último capítulo, este descreve toda a intervenção realizada durante a prática pedagógica, bem como também a sua relação com a temática em estudo.

Ainda neste relatório surgem as considerações finais, que permitem à estagiária refletir sobre o seu desenvolvimento pessoal e a aquisição de competências profissionais.

Por fim, os anexos presentes neste documento são um complemento de informação do corpo do relatório, onde se encontram algumas metodologias de investigação como as grelhas de verificação ou controlo de cada criança; os registos de observação e os registos fotográficos das disparidades encontradas no grupo, da evolução das crianças que não frequentaram a creche; das atividades realizadas no projeto de intervenção ao nível da instituição/comunidade e do projeto de sala.

# 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Segundo Cabanas (2002, p.52),

“a atuação do educador, relativamente ao seu educando, a qualidade de uma pessoa que foi educada, o sistema escolar de um país, o comportamento segundo as normas de urbanidade, o nível de instrução de uma população, o “capital humano” (ou a formação da força de trabalho), o desenvolvimento pessoal quando orientado, a transmissão cultural no seio da sociedade”.

Ainda para este autor, as principais finalidades da educação são,

“orientar o ser humano para a construção de uma personalidade estável; respeitar os valores pessoais do educando; incentivar o constante aperfeiçoamento; promover a verdadeira aprendizagem (capacidade de selecionar e relacionar a informação); acompanhar o ser humano ao longo da vida e respeitar os ritmos de aprendizagem.” (Cabanas, 2002, p. 50)

Educar crianças em contexto de educação pré-escolar é mais do que dizer o que é certo ou errado, é dar carinho, é assumir a criança como o elo mais importante, é proteger a criança, é proporcionar-lhe aprendizagens ao nível cognitivo, linguístico, motor, social e artístico. Educar é proteger, estimular e desenvolver a criança, respondendo às suas necessidades.

Vasconcelos (2007, p.112) defende que “a criança no jardim-de-infância deixa de ser o centro, para se tornar um entre todos”. Contudo devemos ter em conta que cada criança é cada criança e cada uma tem as suas próprias características. Deste modo, educar com sucesso implica assim compreender a personalidade, as dificuldades e os interesses de cada criança.

Educar implica a participação ativa da criança e os seus pensamentos, ideias e ações devem ser aproveitados e estimulados durante o processo de desenvolvimento. É importante não esquecer as áreas de desenvolvimento necessárias para a formação pessoal e social da criança, a expressão e comunicação, bem como o conhecimento do mundo. Para isso torna-se indispensável permitir que as crianças comuniquem espontaneamente; se promovam experiências que assentem na realização pessoal e se crie projetos individuais e de grupo. Devemos “proporcionar atividades de desenvolvimento da criatividade, originalidade e inovação em vez de uma aprendizagem por memorização ou repetição”. (Craveiro e Ferreira, 2007, p. 18).

Assim, educar passa por proporcionar “uma aprendizagem por descoberta, em que as crianças aprendam através das suas próprias experiências – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser”. (Delors, 1996, p. 77)

As crianças que ajudamos a educar deverão ser futuros adultos preparados para os desafios da vida. Se lhes forem inculcidos valores morais, tais como o espírito de ajuda, o respeito pelo outro, a resolução de problemas, etc., serão facilmente, no futuro, adultos com uma personalidade equilibrada. A educação é uma etapa fundamental no desenvolvimento de uma pessoa visto que, “a educação das crianças, hoje, pode ser uma questão de sobrevivência para os adultos de amanhã”. (Craveiro e Ferreira, 2007, p.19)

Assim, torna-se fundamental que o educador reflita nas experiências que vai proporcionar às crianças, pois são essas experiências que vão formar os adultos de amanhã. Segundo Craveiro e Ferreira (2007, p.19), todo o trabalho que um educador tem com a criança é um “esforço contínuo de conquista, pois esta vivência no aqui e agora das crianças pequenas moldará o seu futuro de adultos”.

Ao longo da prática educativa, é fundamental que o educador faça, continuamente, uma análise e reflexão cuidada sobre a sua ação. Desta forma, criará referências que conduzam a um maior desenvolvimento pessoal e a uma avaliação geral do grupo e de cada criança individualmente, que permitirão planejar o futuro e reajustar a prática pedagógica para atingir e garantir o sucesso das crianças.

Deste modo, é preciso investigar para melhorar a prática educativa. O professor investigador é aquele que está em constante pesquisa, dá vida ao seu currículo e procura novos conhecimentos. Ele preocupa-se com o sucesso e insucesso dos seus alunos, procurando corrigir os resultados negativos.

O conceito de professor investigador surgiu nos anos 30 com John Dewey que defendia que os professores eram como “estudantes do ensino”, sendo estes inovadores e autodirigidos, observadores participantes e investigadores em ação. (Dewey J., 2002) O professor deve auto criticar o seu trabalho para que possa melhorar o seu desempenho futuro, estando em constante desenvolvimento e aprendizagem.

Tal como o professor, o educador de infância deve ter um papel de investigador, usando as teorias, os conceitos e os instrumentos que tem ao seu dispor para dar resposta a alguns problemas. Segundo Alarcão (2001, p.15) “um professor investigador deve ter um espírito aberto, capacidade de se sentir questionado, ser autoconfiante, manter um compromisso e perseverança, ter respeito pelas ideias dos outros, ter sentido de realidade e espírito de aprendizagem ao longo da vida”.

A pedagogia de projeto é uma metodologia de intervenção em que o trabalho parte das crianças e dos seus interesses, fazendo-as participar em todo o processo de aprendizagem, sendo o educador um mediador de tarefas. Segundo Vasconcelos T. (1998), a pedagogia de projeto divide-se em quatro fases, sendo estas a definição do problema, planificação e lançamento do trabalho, execução e avaliação/divulgação.

Numa primeira fase define-se o problema, em que “as crianças partilham os saberes que já possuem sobre o assunto a investigar.” (Vasconcelos T., in Ministério da Educação, 1998, p. 139). O educador orienta as pesquisas e ajuda a formular as ideias das crianças, elaborando conjuntamente uma teia de ideias sobre o que as crianças já sabem e sobre o que querem saber.

Na segunda fase realiza-se a planificação, em que “as crianças começam a ganhar consciência da orientação que pretendem tomar” definindo “o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer.”. (Vasconcelos T., in Ministério da Educação, 1998, p. 140) É nesta fase que se dividem as tarefas e “organizam-se os dias, a semana; antecipam-se acontecimentos; inventam-se recursos: a quem se pode recorrer, que documentação existe disponível.”. (Vasconcelos T., in Ministério da Educação, 1998, p. 140) Mais uma vez, o papel do educador passa por observar a organização do grupo, aconselhar, orientar, formular ideias e registar.

A terceira fase diz respeito à execução, em que as crianças “[...] partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas: uma visita de estudo, uma entrevista, uma pesquisa documental.”. (Vasconcelos, T. in Ministério da Educação 1998, p.142)

“Durante esta fase as crianças desenham, pintam, discutem, dramatizam, escrevem, recolhem dados e informação, contam, medem, calculam, preveem, desenham diagramas, fazem gráficos, anotam observações. Leem (ou pedem à educadora, aos pais, etc., que leiam) para adquirir informações, escrevem, cantam canções

relacionadas com o que andam a pesquisar, dramatizam, pintam, etc., utilizando a maior variedade possível de linguagens gráficas.”. (Vasconcelos, T. In Ministério da Educação 1998, p.143)

Por fim, a quarta fase corresponde à avaliação/divulgação, em que o grupo faz uma síntese de tudo o que foi feito para poder apresentar o produto final a um dado público-alvo, pois “ao divulgar o seu trabalho a criança tem que fazer a síntese da informação adquirida para tornar apresentável a outros” tendo também que “[...] socializar os seus novos conhecimentos, o seu saber, tornando-o útil aos outros [...]”. (Vasconcelos, T. In Ministério da Educação 1998, p.143) Posto isto, as crianças “comparam o que aprenderam com as questões que haviam formulando inicialmente, analisam o contributo de cada um dos elementos do grupo, a qualidade das tarefas realizadas, o nível de entreadajuda.”. (Vasconcelos, T. In Ministério da Educação 1998, p.143)

O modelo High/Scope tem como base a aprendizagem ativa da criança, ou seja, acredita que as vivências diretas e imediatas que as crianças vivem no seu dia-a-dia são muito importantes se essa criança retirar delas algum significado através da reflexão.

Oliveira Formosinho (1996) refere que no modelo High/Scope a criança deve estar envolvida em todo o processo de aprendizagem, construindo o seu conhecimento a partir da interação com o mundo que a rodeia, sendo por isso, que o educador e as crianças trabalham em conjunto, planeando em conjunto todo o trabalho e atividades a serem desenvolvidas, proporcionando diversos desafios, os quais pressupõem uma reflexão.

O currículo High/Scope dá grande importância ao planeamento da estrutura da educação pré-escolar e à seleção dos materiais adequados. As crianças integradas num contexto de aprendizagem ativa têm a oportunidade de realizar escolhas e tomar as suas próprias decisões. Deste modo, os adultos dividem o espaço de brincadeira em áreas de interesse específicas (área da carpintaria; área das atividades artísticas aonde podem pintar, desenhar, fazer colagens; área da dramatização, entre outras). Estas diferentes áreas são para as crianças depois usarem conforme o que tinham planeado, para levar a cabo as suas brincadeiras e jogos. Quando uma criança termina a tarefa que realizou, arruma devidamente no lugar os materiais que utilizou.

Para que isto aconteça é necessário que todos os materiais se encontrem em prateleiras baixas, dentro de caixas devidamente etiquetadas.

Na mesma linha de pensamento Oliveira Formosinho, refere que “a organização do espaço em áreas e a colocação dos materiais nas áreas onde são utilizadas são a primeira forma de intervenção da educadora ao nível do currículo High/Scope”, e ainda permite “a cada criança experienciar o mundo de diversos ângulos” e “fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa” (Oliveira Formosinho, 1996, p. 69). A aprendizagem ativa que o currículo High/Scope salienta a interação positiva entre os adultos e as crianças. Os adultos deverão apoiar as conversas e brincadeiras das crianças, deverão ouvi-las com atenção e fazer os seus comentários e observações que considere pertinentes. Desta forma, a criança sentir-se-á confiante e com liberdade para manifestar os seus pensamentos e sentimentos.

“Neste contexto, o papel do adulto é basicamente o de criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo. Com esta colaboração do adulto, a criança por si renova o seu empenhamento ativo e individual com a situação ou com o problema. É este empenhamento ativo e individual da criança que, não obstante o contributo do adulto, constitui verdadeiramente o motor da construção do conhecimento” (Oliveira Formosinho, 1996, p.73).

O Movimento da Escola Moderna é um modelo sócio-cêntrico, cuja prática democrática da gestão dos conteúdos, das atividades, dos materiais, do tempo e do espaço se fazem em cooperação. A participação dos alunos na organização, na gestão e na avaliação cooperadas de toda a vida de uma turma constituem um exercício de cidadania democrática ativa. Trata-se de uma aprendizagem democrática que estimula a liberdade de pensamento e de expressão, permitindo orientar as aprendizagens consoante as capacidades e necessidades dos alunos. Neste modelo, o professor/educador estimula nos seus alunos a curiosidade, o desenvolvimento da autonomia, o rigor intelectual e cria condições necessárias para o sucesso, apoiando ao mesmo tempo os alunos no seu processo de desenvolvimento como pessoa e cidadão, promovendo competências de saber aprender, saber fazer, saber viver em grupo e saber ser (Niza, 1996, p. 141).

“[...] os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural.”. (Niza 1996, p.141)

A ação educativa do MEM pressupõe um espaço educativo organizado em função dos conceitos de ensino – aprendizagem que defende e os instrumentos que os operacionalizam.

O espaço está organizado de modo a permitir que os alunos realizem ao mesmo tempo atividades diversificadas em diferentes modalidades de trabalho: em pequenos grupos, interpares, individualmente e em coletivo. Niza (1996: 146) refere que “as áreas básicas desenvolvem-se num espaço para biblioteca e documentação; numa oficina de escrita e reprodução; num espaço de laboratório de ciências e experiências; num espaço de carpintaria e construção; num outro de atividades plásticas e outras expressões artísticas; e ainda num espaço de brinquedos, jogos e faz de conta”.

Para além da forma como se organiza o espaço, o tempo e os instrumentos que se utilizam, o que principalmente distingue a Pedagogia do MEM é a organização, gestão e avaliação cooperadas, das quais decorre o modo como gradualmente se negocia, institui, gere e avalia com os alunos toda a vida da turma: o espaço, o tempo, os conteúdos das aprendizagens e as relações sociais.

O modelo de Reggio Emilia é um modelo curricular para o jardim-de-infância, criado após a II Guerra Mundial. “O programa das escolas Reggio Emilia reflete um compromisso a longo prazo com a relação de tipo cooperativo e de apoio entre casa e escola, pugnando por uma parceria entre pais, educadores e membros da comunidade” (New, 1991, p. 30), ou seja, a comunicação e a relação são valorizadas como elementos essenciais para o desenvolvimento da criança. O trabalho de equipa é o eixo central que orienta todos os parceiros educativos envolvidos no processo educativo. A escola é um lugar de partilha entre adultos e crianças, em que ambos são construtores de saberes.

A educação é estruturada tendo por base o relacionamento e a participação. Neste modelo o currículo constrói-se continuamente a partir dos interesses e necessidades das crianças, das várias formas de descoberta dos

tópicos relacionados com a vivência, ligados à experiência concreta e aos problemas colocados. “Os educadores de Reggio Emília acreditam que a aprendizagem da criança é facilitada pela exploração ativa de problemas que crianças e educadores ajudam a determinar” e “acreditam também que a expressão artística está inseparável do resto do currículo, sendo de facto central para o processo educativo enquanto forma de exploração e de expressão” (New, 1991, p. 31). Considera-se que este modelo centra-se em problemas e na elaboração de projetos. Desta forma, os professores acreditam” que quando as crianças trabalham em um projeto de interesse para elas, encontrarão problemas e questões que desejarão investigar”. O papel dos professores é ajudá-las a descobrir seus próprios problemas e questões” (Edwards, Gandini, Forman, 1999, p.164)

O espaço está organizado em espaços flexíveis e abertos às mudanças das crianças e educadores de modo a dar resposta às suas necessidades permitindo-lhes ser protagonistas do seu conhecimento. “Os horários e os materiais estão organizados de forma flexível para que as crianças muito implicadas num projeto possam continuar com o seu esforço ao longo do dia de atividade sem a necessidade de voltar a pôr as coisas no seu lugar antes de completar a atividade” (New, 1991, p. 34), ou seja, este tipo de organização do tempo permite às crianças oportunidades de estabelecer diferentes tipos de interação. Neste modelo é o papel dos pais e da comunidade, uma vez que o envolvimento dos mesmos é permanente em todas as ações educativas, como projetos, passeios, manutenção da escola. As famílias integram o conselho da escola (Vasconcelos, T., 1994).

Em Portugal, de forma a dar apoio às famílias que trabalham e para garantir a qualidade educativa, foram criados serviços/instituições que funcionam maioritariamente em regime diurno com o intuito de assegurar os cuidados básicos das crianças aquando a ausência das famílias – as amas, as creches e os jardim-de-infância.

Nos termos legais, o serviço de amas é definido como uma “resposta social desenvolvida através de um serviço prestado por pessoa idónea que, por conta própria e mediante retribuição, cuida de crianças que não sejam suas parentes ou afins na linha reta ou no segundo grau da linha colateral por um período de tempo correspondente ao trabalho ou impedimento dos pais”.

Segundo o *Decreto-Lei n.º 158/84, de 17 de maio* e o *Despacho Normativo n.º 5/85, de 18 de janeiro*, os objetivos estipulados para o serviço de amas são “apoiar as famílias mediante o acolhimento de crianças, providenciando a continuidade dos cuidados a prestar; manter as crianças em condições de segurança; e proporcionar, num ambiente familiar, as condições adequadas ao desenvolvimento integral das crianças”.

O enquadramento do serviço de creches é caracterizado pelo MTSS como uma “resposta social, desenvolvida em equipamento, de natureza socioeducativa, para acolher crianças até aos três anos de idade, durante o período diário correspondente ao impedimento dos pais ou da pessoa que tenha a sua guarda de facto, vocacionada para o apoio à criança e à família”. Estas pretendem acolher e assegurar os cuidados básicos das crianças dos 0 aos três anos de idade. Segundo o *Despacho Normativo n.º 99/89 de 11 de setembro* os seus objetivos passavam por “proporcionar o atendimento individualizado da criança num clima de segurança afetiva e física que contribua para o seu desenvolvimento global; colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo de cada criança; colaborar no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, encaminhando adequadamente as situações detetadas e prevenir e compensar défices sociais e culturais do meio familiar”). Atualizada a lei, o *artigo 4.º da Portaria n.º 262/11 de 31 de agosto*, afirma que os atuais objetivos da creche são “facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar; colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança; assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança; prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco; assegurando o encaminhamento mais adequado; proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afetiva; promover articulação com outros serviços existentes na comunidade”.

Relativamente à educação pré-escolar esta destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade e é ministrada em estabelecimentos públicos ou privados de educação pré-escolar. Segundo o *artigo 2.º da lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro* a “educação pré-escolar é a

primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da educação da ação 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 solitário”. Os objetivos estipulados segundo o *artigo 10.º* da mesma lei são “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências da vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estéticas e de compreensão do mundo; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente, no âmbito da saúde individual e coletiva; proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança; incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de afetiva colaboração com a comunidade”.

“Na infância lançam-se as bases do desenvolvimento nos seus diversos aspetos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, comunicacionais, etc. sendo a autonomia o sinal de desenvolvimento que se vai construindo em todos os instantes, num todo que é “a pessoa” e que junta diferentes dimensões desenvolvimentais. Durante a infância, as crianças podem aprender a participar no seu mundo e a contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade, e espírito crítico. Se tudo corre bem, podemos contar com cidadãos emancipado, autênticos na interação que estabelecem com o mundo, emocionalmente saudáveis, com uma atitude fortemente exploratória, abertos ao mundo externo e interno, com um sentido de pertença e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida, respeitando o homem, a natureza, o mundo físico e concetual”. (Portugal, G., 2009)

A educação pré-escolar viu reforçado o seu papel relativamente ao processo de desenvolvimento da criança com a publicação das Orientações

Curriculares para a educação pré-escolar, em 1997, pelo Ministério da Educação, constituindo-se este documento num ponto de referência para este nível de educação. Segundo estudos realizados, a educação pré-escolar tem um papel preponderante nos processos de aprendizagem que se desenvolvem na criança nos níveis de ensino subsequentes, tendo demonstrado que as crianças ao frequentarem a educação pré-escolar obtêm melhores resultados nos níveis de ensino seguintes, evidenciando os efeitos positivos que a frequência da educação pré-escolar tem sobre as crianças nos seus domínios cognitivo, social e da linguagem, sobretudo nos grupos socialmente desfavorecidos. (Bairrão & Tietze, 1995; Bairrão, 1998; Peisner-Feinberg et al., 2001; Villalón et al., 2002; Ministério da Educação, 2000)

De entre vários fatores que condicionam o trabalho do educador na promoção do desenvolvimento da criança, talvez um dos mais importantes diga respeito à forma como este profissional pensa e perspetiva o seu papel, o seu trabalho e as suas decisões pedagógicas tomadas no seu dia-a-dia. Para conhecer a forma como um educador age, não basta apenas efetuar a observação da sua prática pedagógica ou a forma como se relaciona com o seu grupo de crianças. Conhecer as razões que justificam a sua prática pedagógica configura o que chamamos por conceções. Um educador de infância ao perspetivar o seu papel de educador e a forma como pensa sobre si parece condicionar esse conceito, assim como as expectativas que possui em relação ao grupo de crianças, a forma como planeia, implementa e avalia a sua prática pedagógica.

No entanto, é importante também ter em conta que cada criança ao iniciar a sua frequência na educação pré-escolar já trás consigo aprendizagens e conhecimentos que foram e vão sendo construídos no seu seio familiar. Estas aprendizagens são condicionadas por características socioeducativas e culturais do meio, o que implica que o educador se esforce por compreendê-las e adapte a sua intervenção educativa de acordo com essas características de forma a responder às necessidades de cada criança. Deste modo, o educador passa a exercer uma influência decisiva, não só na aprendizagem de conteúdos, mas também no aprofundamento dos valores socioculturais.

Assim, para que o desenvolvimento da criança se processe com sucesso, deverá haver uma relação família/escola com o intuito de promover

uma conjugação de esforços em torno de um objetivo comum: o desenvolvimento global e harmonioso da criança.

Atualmente são muitas as crianças que entram com muito pouca idade para instituições que as acolhem durante o dia, passando, por isso, muito tempo a interagir com outras crianças e adultos fora do seu seio familiar. Segundo Vandell e Mueller (1980), cerca de 60% das crianças americanas com menos de um ano de idade entram em contato com outras crianças pelo menos uma vez por semana e cerca de 40% a três ou quatro vezes por semana. O *U. S. Department of Labor* registou no ano de 1980 dois milhões de crianças matriculadas em modelos de atendimento diurno, em comparação com 1,1 milhão em 1970, o que reflete uma subida geral de mais de 80%.

Para além destas instituições de educação servirem para garantir aos pais o cuidado permanente dos seus filhos durante o dia, Edwards (1992) afirma que

“os pais que valorizam acima de tudo o sucesso social e económico inscrevem os filhos em jardim-de-infância e outros modelos de atendimento diurno desde muito cedo, para que fiquem desde logo expostos à convivência com outras crianças da mesma idade e possam desenvolver as competências necessárias ao seu sucesso escolar futuro”.

Foi realizado um estudo sobre o impacto da abordagem pré-escolar no modelo High/Scope através de entrevistas e registos a alunos que participaram no programa pré-escolar High/Scope entre 1962 e 1967. Na altura das últimas entrevistas os antigos alunos já se encontravam com 27 anos de idade e para além da informação que os investigadores recolheram diretamente junto desses alunos ao longo dos anos, examinaram também registos dos seus percursos escolares, dados dos serviços de segurança social e registos cadastrais.

Ao nível da responsabilidade social os sujeitos que fizeram parte deste programa pré-escolar eram menos cadastrados do que os que não fizeram parte; relativamente aos salários e estatuto económico, os que frequentaram o programa pré-escolar tinham salários e postos de trabalho mais elevados e mais bem-sucedidos que os que não participaram; quanto ao rendimento escolar, o grupo que havia experimentado o programa pré-escolar apresentavam notas superiores e níveis de ensino mais avançados que os que

não haviam experimentado o programa pré-escolar e por fim, ao nível do comprometimento no casamento quem participou no programa pré-escolar apresentava compromissos mais duradouros e menos filhos fora do casamento que quem não participou neste programa.

Foi assim concluído com esta investigação que, os alunos que estiveram envolvidos no programa pré-escolar de aprendizagem pela ação no modelo High/Scope tinham resultados mais favorecidos que os alunos que não estiveram envolvidos no programa. Embora este estudo tivesse sido realizado há cerca de 20 anos atrás, estes dados vão no sentido de que um programa pré-escolar de boa qualidade, como se trata o programa High/Scope pode aumentar significativamente o sucesso futuro das crianças e a qualidade das suas contribuições para a família e para a sociedade.

Um artigo publicado no jornal Público a 09 de fevereiro de 2015, descreve a ideia de Vítor Portela Cardoso e Paula Mendes (2015), dois médicos de unidades de saúde familiar de Braga, que fizeram uma pesquisa em artigos científicos com o intuito de perceber se de facto a colocação das crianças com menos de três anos numa instituição de educação seria benéfica para o seu desenvolvimento cognitivo e de linguagem.

Embora estes dois médicos afirmem que os estudos sobre esta temática sejam escassos e de qualidade limitada, os resultados encontrados numa das últimas edições da *Revista Pediátrica Portuguesa* demonstram que os cuidados não parentais até aos três anos podem ser benéficos no que diz respeito ao desenvolvimento geral da criança. Um outro artigo relevante referido por estes dois médicos investigadores foi o estudo levado a cabo pelo grupo norte-americano *National Institute of Child Health and Human Development (NICHD)*, no qual tiveram como amostra 856 crianças desde o nascimento até ao completar dos três anos, sendo que a maioria iniciou os cuidados não parentais a partir dos quatro meses – realidade idêntica à de Portugal. Este estudo pretendia comparar a qualidade e a quantidade dos cuidados que eram prestados nas instituições de educação, como as creches, os cuidados prestados em domicílios não familiares, como as amas e por fim os cuidados prestados permanentemente pelos familiares, como os pais ou avós. Os resultados obtidos demonstraram que as crianças que frequentaram creches de média e elevada qualidade apresentam melhores resultados,

contrariamente, as crianças que estiveram junto de familiares e às que frequentaram amas ostentam resultados mais fracos.

Vítor Portela Cardoso e Paula Mendes (2015) assumem ser difícil transpor a realidade deste estudo norte-americano para a realidade atual portuguesa quando falamos de um estudo realizado no ano de 2000 e com famílias de dez diferentes estados norte-americanos, mas, no entanto, Vítor P. Cardoso, através das consultas médicas em idades pré-escolar, afirma que “as crianças que frequentaram a creche ou infantários demonstram mais aptidões cognitivas e melhor interação social relativamente àquelas que não o fizeram.”

## 2. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Sendo que o tema de estudo deste relatório se trata da importância da creche para o desenvolvimento da criança de jardim-de-infância e os seus objetivos passam por conhecer a importância e as vantagens da creche; perceber quais as diferenças ao nível do desenvolvimento das crianças que frequentaram a creche das que não frequentaram e intervir de forma a compensar as desigualdades ao nível de desenvolvimento/aprendizagens das crianças foi primeiramente importante conhecer o grupo e cada criança individualmente para depois ser possível atuar. Foi através da utilização da observação direta que se percebeu que existem disparidades no desenvolvimento do grupo de crianças da sala dos 3 e 4 anos, que não estão relacionadas inteiramente com as diferenças de idade. Segundo Parente, C. (2002, p.180) “a informação obtida por meio da observação direta pode ser exata, precisa e significativa para os educadores, porque é realizada no contexto natural e autêntico dos acontecimentos.”.

No desenrolar da prática de estágio e através de conversas informais com a educadora cooperante, chegou-se à conclusão que se tratava de um grupo com bastantes crianças novas na instituição, muitas delas pela primeira vez numa instituição de educação. Deste modo, foi imprescindível recolher informação documentada e individual de cada criança, com o objetivo de perceber quais as crianças que de facto tinham participado na creche e quais as crianças que tinham estado até então em casa, junto de familiares ou de avós.

De forma a sustentar o estudo da temática, foram elaborados alguns formatos de observação direta, tais como as descrições diárias, os registos de incidentes críticos, registos contínuos, listas de verificação ou controlo e por fim registos fotográficos.

Segundo Parente, C. (2002, p.180), as descrições diárias “(...) podem variar entre descrições mais ou menos breves e descrições mais detalhadas e compreensivas.”. Estas podem contribuir “para um estudo de caso que permita avaliar o desenvolvimento e/ou aprendizagem de uma criança (...)”, permitindo assim “(...) documentar mudanças ao nível do crescimento, do comportamento

e do desenvolvimento e fornecem importantes contributos para melhor se compreender o desenvolvimento humano e identificar padrões significativos do desenvolvimento.”.

Os registos de incidente crítico são registos de observação breves que

“(…) descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado. Apresentam os acontecimentos de forma factual e objetiva, relatando o que aconteceu, quando e onde, bem como o que foi dito e feito. Estes registos permitem ao observador captar e preservar alguma da essência do que está a acontecer (…).” (Parente, C., 2002, p.181)

Contrariamente, os registos contínuos são registos de observação em que é detalhado e registado tal como ocorreu um determinado comportamento ou acontecimento.

“O observador tenta registar tudo o que sucede durante um determinado período, incluindo informações sobre o contexto e sobre as pessoas envolvidas. Ou seja, o observador anota o que vê e ouve sem restringir a sua observação a um tipo específico de comportamento ou acontecimento. Os relatos apenas descrevem factos tendo o observador cuidado em não realizar quaisquer interpretações ou comentários.”. (Parente, C., 2002, p.183)

Segundo Parente, C. (2002, p.187), as listas de verificação ou controlo “são listas de traços específicos ou comportamentos agrupados numa ordem lógica.”. O objetivo é que o observador assinale “a presença ou ausência de cada comportamento enquanto observa ou fá-lo posteriormente quando reflete sobre as observações realizadas.”. Deste modo, as listas de verificação “ajudam a focalizar a atenção do observador (…). Devem ser cuidadosamente elaboradas e são especialmente indicadas para observar traços ou comportamentos que possam ser fácil e claramente especificados.”. Assim, as listas de verificação realizadas para sustentar o estudo desta temática são fundamentais para se perceber aquilo que cada criança é capaz de fazer e aquilo que cada criança conseguiu melhorar, mas também permitem concluir onde incidem detalhadamente as disparidades que existem ao nível do desenvolvimento das crianças que frequentaram a creche das crianças que não frequentaram.

Por fim, a utilização dos registos fotográficos foi também um método utilizado ao longo da prática profissional, pois permitem visualizar diretamente

um determinado comportamento ou acontecimento, nomeadamente permitiu registar algumas diferenças de comportamento/desenvolvimento das crianças que frequentaram a creche das crianças que não frequentaram, bem como também a evolução de algumas dessas crianças no que toca ao seu desenvolvimento geral.

Os registos fotográficos das várias atividades, interações e comportamento das crianças, juntamente com a devida identificação das metas de aprendizagem para a educação pré-escolar de acordo com cada registo fotográfico, permitem também a criação de portfólios individuais de todas as crianças.

Segundo Nunes e Moreira (2005), “o conceito de portfólio vai mais além do que um mero arquivo de trabalhos da criança.”. Shores e Grace (2001) e Parente, C. (2004) afirmam que, de forma geral, “o portfólio pode ser visto como um arquivo de registos que evidencia as experiências, realizações únicas e progressos de uma criança ao longo do tempo.”.

Deste modo, é possível considerar que o portfólio é uma metodologia de avaliação das aprendizagens, que tem como objetivo dar voz às crianças sobre as suas aprendizagens permitindo assim que estas participem na avaliação do seu próprio desempenho.

## **3. CONTEXTO ORGANIZACIONAL**

### **3.1. Caracterização da Instituição**

A prática profissional de estágio decorreu numa IPSS no centro da cidade do Porto, mais concretamente na freguesia de Cedofeita.

Cedofeita é constituída por áreas históricas e comerciais, mas também variadas Instituições de carácter cultural e social, que vão desde infantários, jardim-de-infância, escolas primárias e secundárias, faculdades, hospitais e centros de saúde assim como inúmeros estabelecimentos de ensino particulares espalhados por toda uma vasta área geográfica, rodeada de espaços verdes. Ainda nesta freguesia podemos encontrar a nível de comércio uma zona comercial por excelência. O número de unidades de comércio a retalho é elevado quer no que se refere ao comércio de compra diária e de produtos alimentares, quer no que se refere ao comércio a retalho não diário; ao nível da indústria, a freguesia de Cedofeita é pouco industrializada mas tem vindo a evoluir nestes últimos anos; ao nível de serviços económicos está bem equipada. É elevado o número de cabeleireiros, sapateiros, bancos, agências de seguros, cafés, floristas, etc.

Relativamente aos Sectores de Assistência Social e Coletiva existem quatro organismos de poder judicial: o Tribunal de família do Porto, Tribunal de Trabalho do Porto, Tribunal de 1ª Instância das Contribuições e Impostos, um Equipamento de Controlo Social Direto, a PSP, três principais instituições religiosas, sendo a Igreja Paroquial Antiga de Cedofeita, Igreja Nova de Cedofeita, Igreja da Lapa, etc, uma escola de Dança do Porto, uma escola de futebol, as piscinas da Constituição, etc., o Centro de Saúde de Aníbal Cunha, Centro de Saúde da Carvalhosa, Cruz Vermelha Portuguesa, Instituto de Genética Médica, Hospital Militar, Hospital Maria Pia, Ordem da Lapa, Enfermeiros Reunidos, HPP da Boavista, entre outro, lares de 3ª idade, apoio domiciliário, Centros de Dia, Centros de Convívio e várias infra-estruturas educacionais: Infantários (Colégio Liverpool, centro de bem estar infantil do Coração de Jesus, Externato Sol Nascente, Jardim de Infância do Centro

Social Paroquial de Cedofeita, Jardim de Infância da Torrinha, Externato Lúmen, jardim de infância o Miminho, o Patinhas, o Sonho, escola João de Deus, Grande Colégio Universal, Pezinhos de Lã, escolinha da Té, Potinho de Mel), Ensino Básico, Preparatório, Secundário e Superior (Escolas primárias, Rodrigues de Freitas, Carolina Michaelis, Infante D. Henrique, Faculdade de Engenharia, Faculdade de Farmácia, Instituto Superior de Educação Física).

Abriu portas a 20 de Setembro de 1983 com o objetivo de dar continuidade ao trabalho que vinha a ser realizado desde 1973 no que diz respeito ao apoio e assistência a crianças do ensino pré-escolar, cujos pais eram professores deslocados, em instalações cedidas pela Escola Secundária Carolina Michaelis e com o apoio financeiro do Ministério da Educação. Uma vez que houve uma necessidade de a comunidade envolvente recorrer aos serviços da Associação, esta passou a receber crianças independentemente da profissão dos pais e hoje em dia é uma instituição aberta à comunidade em geral. A direção desta Associação funciona em regime de voluntariado por parte dos Encarregados de Educação que se tornaram associados e se predispõem a assumir a responsabilidade da gestão da instituição em mandatos de dois anos.

Assim, esta instituição promove e incentiva a participação das famílias na comunidade escolar e tem como missão construir um indivíduo equilibrado, proporcionando-lhe um desenvolvimento global e harmonioso, criando condições que permitam a plenitude da sua realização humana. O centro infantil pretende estabelecer uma aprendizagem cooperativa em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras, promovendo a aprendizagem da vida democrática, proporcionando à criança oportunidades em que esta possa planear e avaliar os seus momentos de aprendizagem no Jardim de Infância, possibilitando rotinas planeadas, para que deste modo, a criança se sinta em segurança, acompanhando o desenvolvimento global e harmonioso de todas as capacidades das crianças e favorecendo a sua formação, desenvolvendo com as famílias um clima de abertura e diálogo que favoreça a resolução dos problemas educativos e uma intervenção articulada.

Esta instituição acolhe crianças dos 4 meses aos 5 anos e funciona como IPSS a partir dos 3 anos, sendo gerida pela direção por forma a garantir

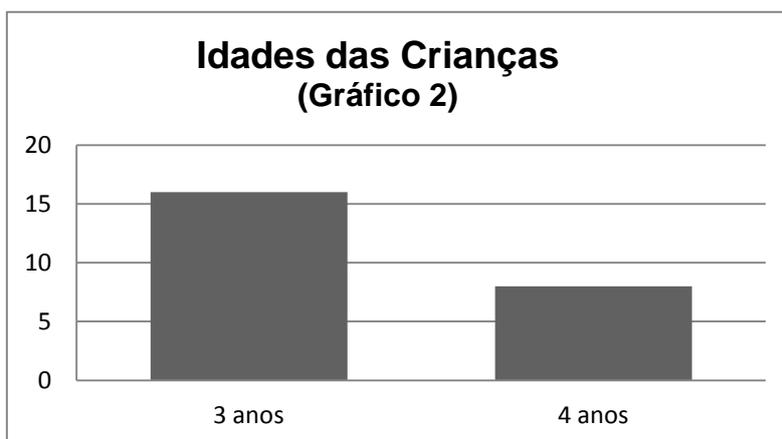
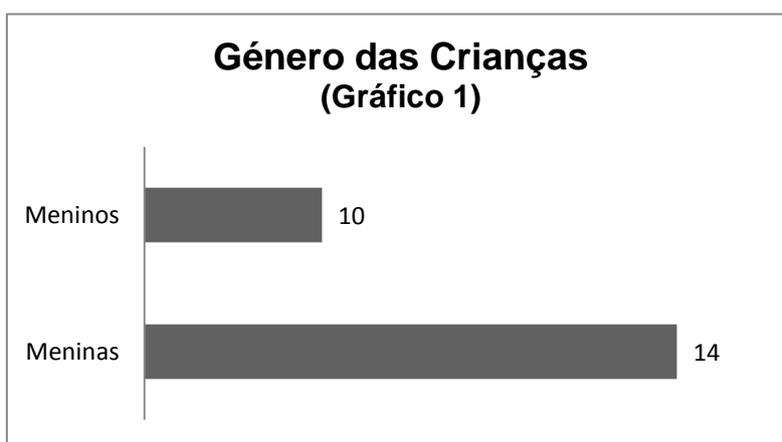
o desenvolvimento global da criança através da ação e qualificação de pessoal qualificado. Deste modo, a instituição tem como recursos humanos quatro educadoras de infância, seis auxiliares de educação e uma cozinheira. Neste momento, estes recursos humanos dão resposta a 25 crianças da sala dos 4 e 5 anos, 24 crianças da sala dos 3 e 4 anos, 14 crianças da sala dos 2 anos e 10 crianças da sala dos 0 a 1 ano.

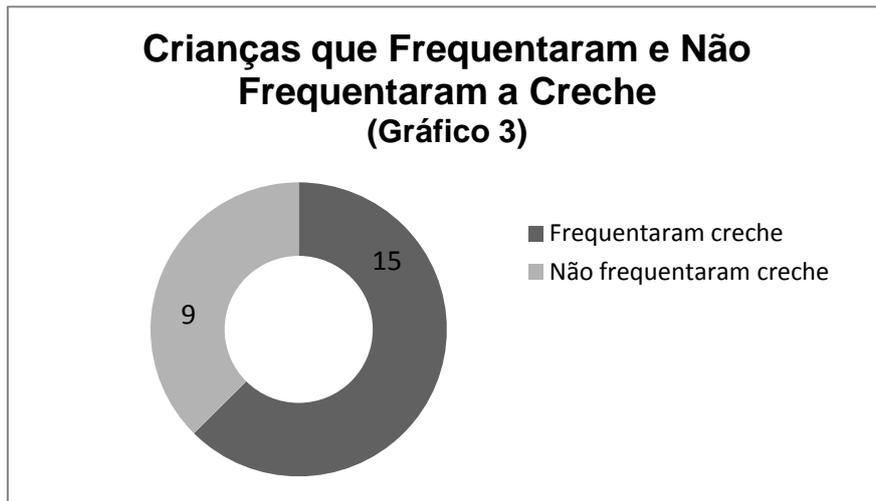
Relativamente ao que diz respeito à organização das atividades, todas as crianças a partir dos 3 anos podem beneficiar de atividades extra curriculares tais como o xadrez, as ciências e a música, que são dadas por profissionais adequados e ainda expressão motora dada pelas estagiárias/educadoras. Também é possível ao longo do ano, haver saídas tendo em conta as necessidades das crianças, de modo a alargarem o conhecimento e o seu campo de experiências, contactando com a natureza e desenvolvendo projetos. Durante o mês de junho, é possível as crianças a partir dos 2 anos beneficiarem de um período de praia com o auxílio das educadoras e auxiliares de educação.

As atividades pedagógicas desenvolvidas na instituição têm em conta as orientações curriculares para o ensino pré-escolar e as metas de aprendizagem, baseando-se nas diferentes áreas de conteúdo: a área de formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação relativamente ao domínio das expressões motora, plástica, dramática e musical, domínio da matemática, domínio da linguagem e abordagem a escrita e por fim área do conhecimento do mundo. A organização do espaço sala, dos materiais e das atividades que promovem o desenvolvimento destas áreas são da responsabilidade da educadora e de cada grupo e estão totalmente preparados e equipados para um funcionamento com sucesso.

## 3.2. Caracterização do meio, famílias e crianças

No que diz respeito ao grupo da sala dos 3 e 4 anos, este é composto por vinte e quatro crianças, sendo que catorze são do sexo feminino e dez do sexo masculino (gráfico 1). É um grupo heterogéneo ao nível das idades pois trata-se de um grupo misto, onde existem dezassete crianças com 3 anos e sete crianças com 4 anos (gráfico 2), sendo que a criança mais nova fez 3 anos em dezembro de 2014 e a mais velha fará 5 anos em agosto de 2015. Algumas das crianças já frequentavam o jardim-de-infância no ano anterior, mais especificamente quinze crianças e as nove restantes entraram este ano pela primeira vez, tendo estado até então em casa, junto dos familiares (gráfico 3).





Para além de se tratar de um grupo heterogéneo ao nível das idades, é também um grupo heterogéneo relativamente ao nível de desenvolvimento cognitivo, motor e linguístico, embora que, independentemente da idade, cada criança tem as suas próprias características que a distinguem de todas as outras e um ritmo próprio de aprendizagem e desenvolvimento. Existem duas crianças em acompanhamento de ensino especial fora da instituição, nomeadamente tratamento de terapia da fala e acompanhamento hospitalar regular.

Segundo Piaget (1945), as crianças de 3 e 4 anos encontram-se no estágio pré-operatório. Este período caracteriza-se pelo pensamento mágico e pelo egocentrismo, ou seja, a criança centra-se em si mesma e ainda não tem a capacidade de se colocar na perspetiva do outro, não aceita a ideia do acaso e tudo tem de ter uma explicação - a fase dos “porquê”. Piaget considera o jogo simbólico como o egocentrismo no estado puro. “*O egocentrismo é a incapacidade para ver as coisas de um ponto de vista que não o próprio. Não é egoísmo, mas sim compreensão centrada no self... não conseguem considerar o ponto de vista do outro.*” (Papalia, Olds, Feildman, 2001, p.316)

A imitação é também uma característica das crianças nestas idades. É nesta fase que a criança aumenta o vocabulário e começa a entender o significado das várias palavras e a usá-las constantemente, desenvolvendo também a capacidade simbólica, pois já é capaz de distinguir um significador (imagem, símbolo, palavra) daquilo que ele significa. O seu raciocínio resulta de analogias uma vez que a criança ainda não tem configurado o raciocínio lógico,

não entende as mudanças reais das mudanças aparentes e não tem a consciência de que as mudanças podem ser reversíveis.

Tendo em conta o que tem sido observado pela estagiária ao longo da prática de estágio, este é um grupo com crianças que apresentam algumas dificuldades de desenvolvimento. É um grupo pouco comunicativo e que dificilmente se expressa; algumas crianças não são capazes de participar em diálogos conjuntos e de responder a perguntas simples que lhes são colocadas e pouco participam no resumo de uma história que foi lida; dispersam facilmente tanto em atividades de carácter livre como em atividades orientadas e algumas crianças são pouco autónomas, pois mostram algumas dificuldades na realização de determinadas tarefas/atividades, como em fazer um desenho ou uma pintura coerente, não conseguem elaborar corretamente a figura humana e algumas não conseguem pegar corretamente num lápis ou num pincel, não conseguem manipular autonomamente a plasticina e a tesoura, não conseguem cantar sozinhas as músicas que já aprenderam, não conseguem pintar corretamente um desenho que está contornado e não sabem como lidar corretamente com os livros, muitas vezes os rasgam, ou os espalham na sala e se sentem por cima deles.

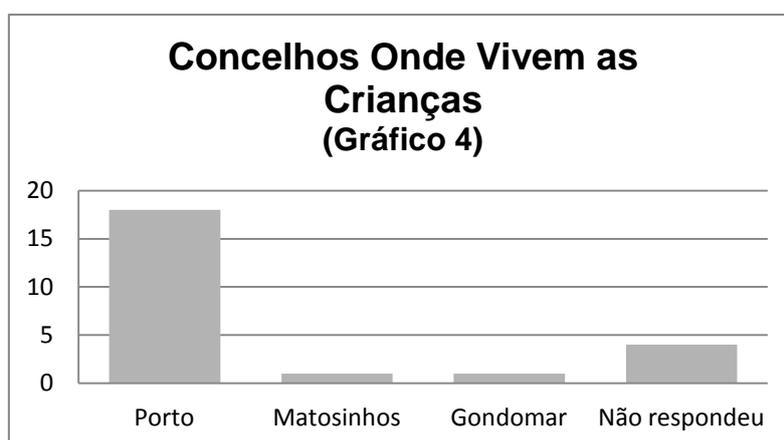
Por outro lado, apesar das dificuldades que apresentam, é um grupo que tem prazer em trabalhar, que gosta bastante de fazer jogos e os faz muitas vezes sem qualquer ajuda e dificuldade, que gosta de trabalhar na área da plástica, de fazer colagens, desenhos, pinturas e todo o tipo de trabalhos e atividades que fugam a regra do dia-a-dia (prendas do dia da mãe, do pai, época de natal, época da páscoa, época de carnaval, etc.). Apesar de nem todas as crianças recontarem as histórias com pormenores importantes, gostam de as ouvir e gostam de as registar à sua maneira, sabem identificar corretamente as cores, as formas geométricas e alguns números. É um grupo autónomo em determinadas situações, como por exemplo na ida à casa de banho, na tomada de decisões, na escolha do matéria e por vezes na arrumação do mesmo, são crianças educadas, respeitosas e que gostam de ajudar os amigos quando estes estão em dificuldades. É um grupo criativo e dinâmico que gosta bastante de dançar, correr e saltar, que participa com empenho nas aulas de expressão motora, uma vez que *“o movimento constitui um dos primeiros modos de comunicação da criança, os adultos necessitam de*

*apoiar este meio de expressão natural nos anos pré-escolares*". (Hohmann e Weikart, 2004, p.625)

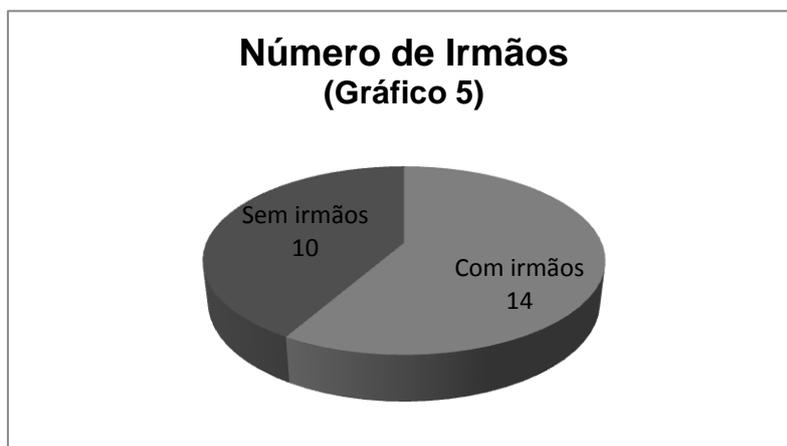
Como em todas as salas, existem preferências relativamente às áreas e tendo em conta as áreas que a sala dos 3 e 4 disponibiliza, a preferência varia de crianças para criança, algumas passam constantemente o seu tempo de atividade livre na casinha, outras nos jogos e outras na área da plástica, mas existem também algumas crianças que durante uma manhã em atividades livres, percorrem todas as áreas que a sala dispõe. A área menos frequentada é a área da biblioteca, que dado ao que foi observado, foi maioritariamente utilizada durante a época de natal, quando esta dispunha de revistas de brinquedos oriundas dos hipermercados.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, *"cada criança tem uma família - pais ou seus substitutos-que é diferente - composição, característico sócio - económicas e culturais"* (Ministério da Educação,1997, p.32). Deste modo é fundamental sintetizar e avaliar a informação recolhida acerca das famílias das crianças da sala dos 3 e 4 anos, com o objetivo de perceber o seu meio ambiente fora do contexto escolar, percebendo o nível socioeconómico e cultural que a rodeia, uma vez que o desenvolvimento da criança está fortemente dependente da relação, integração e interação dinâmica com o meio que a envolve.

Assim, relativamente às famílias e ao meio ambiente que rodeia a criança, através das pesquisas e da informação retirada das fichas individuais fornecidas pela educadora cooperante, foi possível constatar que a grande maioria das crianças reside no concelho do Porto, mais especificamente 18 crianças, havendo 1 criança a viver no concelho de Matosinhos, 1 criança em Gondomar e 4 sem dados relativos à sua residência (gráfico 4).



No que diz respeito ao número de irmãos, segundo a informação recolhida, existem 14 crianças com irmãos e 10 crianças sem irmãos, podendo assim constatar que a maioria do grupo da sala dos 3 e 4 anos não são filhos únicos (gráfico 5). Em 24 crianças, 2 crianças têm os pais separados, sendo que ambas vivem com a mãe.

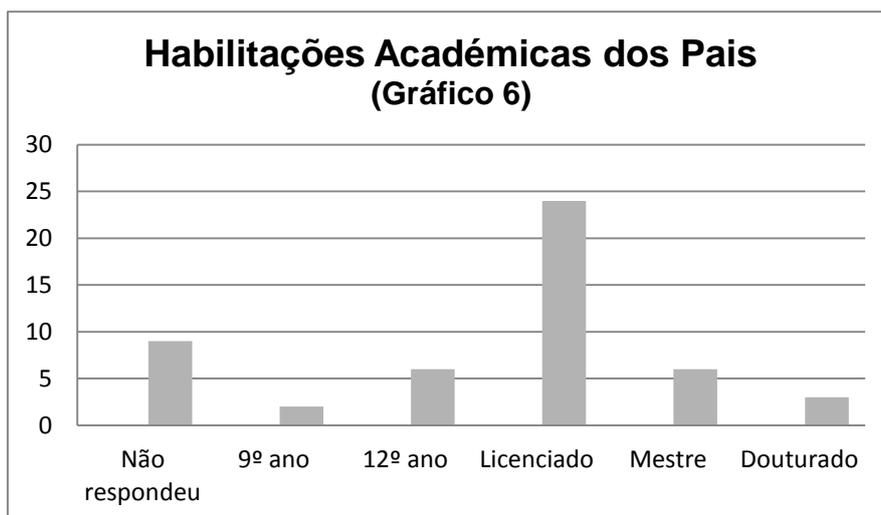


Ainda da informação recolhida, foi possível perceber que as idades dos pais das crianças variam dos 28 aos 43 anos, podendo concluir que a média das idades se encontra nos 36 anos, havendo ainda algum destaque nos 33, 38, 39 e 41 anos (ver tabela 1).

**Tabela 1**

| <b>Idades</b> | <b>Nº de Pais</b> |
|---------------|-------------------|
| 28            | 1                 |
| 29            | 1                 |
| 30            | 0                 |
| 31            | 1                 |
| 32            | 1                 |
| 33            | 4                 |
| 34            | 1                 |
| 35            | 1                 |
| 36            | 8                 |
| 37            | 0                 |
| 38            | 6                 |
| 39            | 6                 |
| 40            | 2                 |
| 41            | 5                 |
| 42            | 1                 |
| 43            | 2                 |

Relativamente às habilitações literárias dos pais das crianças, é possível constatar que a grande maioria tem estudos, sendo a licenciatura a habilitação literária predominante, com 24 pais licenciados, seguindo-se em igual valor o 12º e o mestrado com 6 pais em cada habilitação, depois o doutoramento por 3 pais e por fim o 9º ano com 2 pais, ainda assim, houve 9 pais que não responderam a esta questão (gráfico 6).



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

Uma vez que a instituição onde decorreu a prática de estágio mudou de instalações no início do mês de Setembro de 2014, tratando-se de uma instituição recentemente construída, eram visíveis pormenores inacabados e em falta, quer a nível de instalações como a nível de materiais.

Enquanto estagiária, foi proposto que houvesse uma ação/intervenção ao nível da instituição/comunidade, em conjunto com a colega de estágio, de forma a ultrapassar uma necessidade/dificuldade que tivesse sido identificada.

Deste modo, em conjunto com as educadoras cooperantes chegou-se à conclusão que seria importante dinamizar o exterior da instituição, uma vez que este estava por concluir e eram visíveis algumas lacunas como por exemplo o jardim degradado.

Juntamente com a colega de estágio elaborou-se um primeiro plano com propostas a apresentar à instituição que visava primeiramente o arranjo do jardim bem como de seguida a dinamização do mesmo, com o intuito de lhe dar alguma utilidade pedagógica.

Algumas das propostas sugeridas à direção da instituição foram rejeitadas por ir de encontro às normas de higiene e segurança, como a colocação de pneus para enfeite e dinamização do jardim, sendo que a mesma entidade decidiu ficar encarregue da limpeza do espaço, contratando pessoas especializadas para o efeito, ficando assim a sugestão de limpeza do jardim com o envolvimento dos pais fora de plano.

Entretanto, a colega de estágio que fazia parceria neste projeto de ação/intervenção desistiu da prática de estágio, o que implicou que não houvesse oportunidade de reformular a planificação em conjunto. Juntamente com a educadora cooperante decidiu-se avançar apenas com algumas das atividades sugeridas, tais como a plantação no dia do pai e da mãe bem como também a elaboração de um saco de jogos de exterior.

Uma vez que o exterior estava a ser arranjado e estavam a colocar relva em partes do pavimento e a plantar árvores e flores, após um diálogo com o grupo sobre o mesmo, chegou-se à conclusão que seria importante construir

um espantalho. Assim foi, com material reciclado, mais especificamente garrafas, garrafões de água, rolhas e uns tubos reciclados, construiu-se com o grupo um espantalho para o jardim (anexo III, C, fotografia 1).

Seguidamente, tornou-se indispensável questionar as crianças sobre que tipo de jogos gostariam de ter no exterior da instituição para além do escorrega e dos colchões que já existiam.

Surgiram ideias como o jogo do galo, o jogo da macaca, o jogo do bowling, o jogo do vaivém, cordas para saltar, o jogo do saco, o jogo da cabra cega e o jogo das cadeiras. Decidiu-se em seguida quais os jogos que seriam possíveis fazer de forma a perceber quando e como vamos elaborar os jogos.

Durante a fase de execução foi essencial arranjar sacos de sarapilheira para o jogo do saco (anexo III, C, fotografia 6), um lenço para o jogo da cabra cega e para outros jogos que são possíveis realizar no exterior com a utilização de um lenço, giz para o jogo da macaca e cordas para saltar (anexo III, C, fotografia 3).

Para a construção dos restantes jogos sugeridos, pensou-se na utilização de material reciclado. Através de vários materiais reciclados foi possível construir alguns jogos para o exterior.

Para o jogo do bowling reciclou-se 10 pacotes de iogurte de beber, apenas se retirou o rótulo e se arranjou uma bola, já existente na instituição (anexo III, C, fotografia 4).

O jogo do galo foi construído com um cartão quadrado, em que com a ajuda da estagiária as crianças traçaram com marcador preto os 9 quadrados do tabuleiro. Foi utilizada uma régua para amparar os traços. Para as peças do jogo reciclou-se 3 tampas de garrafa vermelhas e 3 tampas de garrafa azul (anexo III, C, fotografia 5).

Finalmente, para o jogo do vaivém foram utilizadas duas garrafas de água cortadas, uma corda, papel de jornal e cola branca e tinta roxa para colorir (anexo III, C, fotografia 2).

Em todas estas atividades, as crianças tiveram sempre um papel ativo, participaram tanto na escolha dos materiais, como no arranjo e seleção dos mesmos, bem como também na construção final dos jogos.

Assim, de forma a divulgar o saco de jogos de exterior, algumas das crianças da sala dos 3 e 4 anos, apresentaram os jogos e as suas regras às

restantes salas da instituição, de forma a que todos os grupos conhecessem e pudessem dar uso aos novos jogos de exterior.

Por fim, apesar dos contratemplos que foram surgindo ao longo do desenvolvimento do projeto de ação/intervenção, ao nível da instituição/comunidade foi possível concluir com sucesso o saco de jogos de exterior, possibilitando a todas as crianças da instituição uma maior diversidade de jogos e de brincadeiras na hora do recreio.

## **4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS, INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS**

Durante os primeiros meses da prática de estágio, eram observadas constantemente “birras” e choros durante a manhã, após a chegada à sala, por parte de algumas crianças (anexo II, descrição diária 1), que, com o apoio, cuidado e sensibilidade através de conversas e confortos dados pela educadora e pela estagiária foram sendo ultrapassadas ao longo do tempo, uma vez que segundo Gabriela Portugal (2009, p.7), “(...) as crianças aprendem e desenvolvem-se bem na interação com pessoas que cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes conferem confiança; pessoas atentas e sensíveis às suas particularidades, criando espaços equilibrados de estimulação, desafio, autonomia e responsabilidade (...)” (Portugal, G., 2009, p. 7).

Foram após estes comportamentos consequentes que surgiu a curiosidade de se perceber qual o motivo daquela situação que ocorria sempre por parte das mesmas crianças. Foi a partir daqui que se obteve a informação, dada pela educadora, de que eram crianças pela primeira vez numa instituição de educação e que num grupo de vinte e quatro crianças com 3 e 4 anos, nove crianças não frequentaram creche.

Consequentemente, através da observação foram sendo verificadas disparidades ao nível do desenvolvimento geral entre as crianças que frequentaram a creche das crianças que não frequentaram e depois de se perceber que este não se relacionava diretamente com as diferenças de idade, grande parte da intervenção pedagógica se centrou na importância de equalizar os níveis de desenvolvimento do grupo, embora sempre com a consciencialização de que cada criança tem o seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem.

Deste modo foi importante, através de listas de verificação criadas pela educadora e adaptadas pela estagiária, assinalar aquilo que cada criança da sala dos 3 e 4 anos era e não era capaz, tornando relevante os resultados obtidos das listas pertencentes às nove crianças que não frequentaram a creche, servindo estas de chave para o foco de intervenção individual. Esta

intervenção deve ser bem intencionada e refletida, pois para a criança “a forma como são cuidadas e respeitadas as suas necessidades, características e interesses, a forma como são encorajados os sucessos e fracassos a forma como (...) responde à criança e à sua individualidade terá efeitos significativos para o desenvolvimento.” (Carvalho, 2005, p. 43).

Assim, algumas atividades planificadas tinham como objetivo específico a exploração e o desenvolvimento de determinadas áreas de conteúdo e competências. No entanto, todas as atividades quer de carácter livre ou orientado, quer as atividades emergentes, ou somente as brincadeiras, permitiam à criança se desenvolver a nível cognitivo, linguístico, motor, social e artístico.

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

Estas disparidades entre as crianças que tinham frequentado a creche das que não tinham frequentado este contexto eram observadas em todas as áreas de conteúdo e de desenvolvimento, no entanto, foi possível adquirir um maior número de registos fotográficos na área da expressão plástica. Nesta área, as crianças que não frequentaram a creche demonstraram fragilidades ao nível da criatividade (anexo I, alínea A/B, área B, domínio B4, indicador 1), dificuldade em elaborar uma pintura (anexo III, área A, fotografia 1 e 2), um desenho livre (anexo III, alínea A, fotografias 5 e 6) ou uma colagem com coesão (anexo I, alínea A/B, área B, domínio B4, indicadores 2 e 4), em representar a figura humana (anexo I, alínea A/B, área B, domínio B4, indicador 5; anexo II, registo de incidente crítico 2), em pintar corretamente (anexo I, alínea A/B, área B, domínio B4, indicador 3; anexo III, alínea A, fotografias 3 e 4) e em dominar a tesoura e o recorte (anexo I, alínea A/B, área B, domínio B4,

indicador 6; anexo II, registo de incidente crítico 1; anexo III, alínea A, fotografias 11 e 12). Algumas destas dificuldades foram ultrapassadas ao longo do tempo, a criatividade passou a ter outra cor; a representação da figura humana ficou mais esclarecedora e os desenhos, as pinturas e as colagens ganharam coesão (anexo III, alínea B, fotografias 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8).

Ao nível da expressão motora demonstraram dificuldade em pegar corretamente nos objetos (anexo I, alínea A/B, área B, domínio B5, indicador 7; anexo III, alínea A, fotografias 7, 8, 9 e 10) e em pintar corretamente dentro dos contornos (anexo I, alínea A/B, área B, domínio B5, indicador 8; anexo III, alínea A, fotografias 3 e 4; alínea B, fotografias 11 e 12).

Relativamente à expressão musical, teatro e dança, não eram crianças que se destacavam por grandes disparidades, pois eram domínios em que o grupo trabalhava e era desenvolvido de forma semelhante, talvez por não terem sido trabalhados com as crianças que frequentaram a creche. No entanto, em todas as atividades de expressões, mais especificamente em expressão plástica, foi prestada maior atenção e auxílio às crianças com maiores fragilidades nestas competências com o objetivo de minimizar estas dificuldades e em alguns casos ultrapassar por completo.

Ao nível da área de Formação Pessoal e Social eram crianças com dificuldades de autonomia nas tarefas diárias (anexo I, alínea A/B, área A, indicador 12), em pegar nos talheres corretamente (anexo III, alínea A, fotografias 9 e 10) e demonstravam alguma insegurança em manifestar gostos e preferências (anexo I, alínea A/B, área A, indicador 5), facilmente deixavam tarefas por fazer ou materiais por arrumar (anexo I, alínea A/B, área A, indicadores 9 e 14) e apresentavam maior dificuldade na resolução de problemas sem ajuda (anexo I, alínea A/B, área A, indicador 15). Nesta área foi trabalhada constantemente a questão da autonomia e da responsabilidade em várias atividades da rotina diária, conseguindo que algumas destas nove crianças passassem a ser mais autónomas, responsáveis e independentes.

Relativamente à área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita eram crianças com maior dificuldade em dialogar, principalmente em grande grupo, falavam relativamente baixo e muito pouco (anexo I, alínea A/B, área B, domínio B1, indicador 9), demonstravam maior dificuldade no recontar de histórias ouvidas e na ordenação de sequências temporais (anexo I, alínea A/B,

área B, domínio B1, indicadores 2 e 3), reconheciam poucas ou nenhuma letra e tinham bastante dificuldade em escrever o nome ou algumas letras do mesmo (anexo I, alínea A/B, área B, domínio B1, indicadores 6 e 7; anexo III, alínea A, fotografias 13 e 14). Todas estas necessidades foram trabalhadas em grupo e individualmente, em atividades maioritariamente relacionadas com diálogos sobre histórias lidas ou acontecimentos passados e em atividades de auxílio na escrita do nome próprio, até que, com bastante persistência e trabalho algumas crianças passaram a conseguir escrever o seu nome ou pelo menos algumas letras (anexo III, alínea B, fotografias 9 e 10)

Ao nível da área do Conhecimento do Mundo e da área da Matemática não existiam grandes diferenças no grupo, embora, ao nível da matemática as crianças que não frequentaram a creche tinham mais dificuldade em contar até 10 (anexo I, alínea A/B, área B, domínio B2, indicador 7), em completar sequências (anexo I, alínea A/B, área B, domínio B2, indicador 12) e em reconhecer e nomear posições (anexo I, alínea A/B, área B, domínio B2, indicadores 9 e 10). Para isso, trabalhou-se em atividades orientadas e em atividades livres a questão das sequências, das posições e dos números, como por exemplo, pedir para contar quantas crianças estão na sala, tendo sido mais aprofundado e trabalhado com as crianças que demonstravam mais dificuldades.

De uma forma geral, estas disparidades no grupo eram maioritariamente visíveis na área de Expressão Plástica e Expressão Motora, na área de Formação Pessoal e Social e na área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Eram crianças que se destacavam por não serem tão autónomas, seguras (anexo II, registo de incidente crítico 3) e responsáveis quanto as outras, por pouco ou nada falarem, proporem e sugerirem ideias e por demonstrarem maior dificuldade quando se sentavam na área da expressão plástica, para fazer uma pintura, um desenho, uma colagem, ou até para tentarem escrever o próprio nome. Nos relatórios narrativos das crianças que não frequentaram a creche (anexo I, alínea C), é possível verificar estas evidências.

Estas necessidades foram sendo trabalhadas constantemente, ao longo de toda a prática pedagógica de estágio e sempre que necessário houve uma adaptação do tempo, do espaço e dos materiais para ultrapassar essas

dificuldades. Como já referido anteriormente, não foram só as atividades específicas para uma determinada área ou competência que auxiliaram estas crianças no seu desenvolvimento, as atividades do projeto de sala de dinamização da área da biblioteca, ajudaram também, direta e indiretamente no desenvolvimento destas crianças.

“(…) A palavra “projeto” está ligada à de previsão de algo que se pretende realizar e tem diversas aceções que corresponder a graus diferentes dessa previsão: referir uma intenção ou tenção mais ou menos vaga, corresponder a uma visão mais precisa da sua realização o que implica ter um plano de ação mais ou menos bem definido, constituir quando se utiliza por exemplo o termo em arquitetura, uma representação clara do que se pretende realizar acompanhada de uma previsão dos recursos. Em qualquer circunstância, o projeto corresponde ao esboço de uma visão de futuro que se pretende atingir (…)”. (Silva, M., In Ministério da Educação (1998), p.91)

Nas primeiras semanas da prática de estágio foi observado que a sala dos 3 e 4 anos estava dividida em cinco áreas – a área da casinha, a área das construções, a área dos jogos, a área da biblioteca e a área de Expressão Plástica. De entre as cinco áreas, a área mais recorrida era a área da casinha, seguidamente a área da plástica, a área das construções, dos jogos e por fim a área da biblioteca.

Ao longo do tempo, foi-se observando também que os livros iam aparecendo sem capa e rasgados, colocados nas prateleiras de pernas para o ar ou uns em cima dos outros e que os sofás existentes na área da biblioteca serviam para várias brincadeiras em vez de servirem para sentar e desfolhar livros.

Inicialmente houve um diálogo de forma a tentar perceber quais as falhas na área da biblioteca e quais os cuidados necessários a ter com o material existente, bem como também a forma como estes eram utilizados, embora existissem fantoches e não existisse um fantocheiro, sendo que por aí se iniciou o ponto de partida para dinamizar a área da biblioteca.

Deste modo, foi assim que surgiu o projeto da área da biblioteca, com o objetivo de motivar as crianças para aquela área e sobretudo a saberem utilizá-la e preservá-la.

“Segundo Kilpatrick alguns projetos podiam favorecer a fruição estética, outros a resolução de problemas, ou mesmo a aquisição de competências. Podiam estender-se ao longo de dois, três dias ou vastas semanas. Mas em todo, os mesmos passos vitais deveriam

acontecer: definição da problemática, planificação, execução, avaliação. Estas fases não são compartimentos estanques, antes estão interligadas.” (Kilpatrick, W.H., (1918), cit. Vasconcelos, T. (1998), p. 139)

Seguidamente passou-se para a planificação, sendo que nesta fase “torna-se importante começar a ser mais concreto: o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer.”. (Vasconcelos, T., In Ministério da Educação 1998, p.142)

Assim, questionou-se o grupo e, essencialmente as crianças com maior dificuldade de expressão oral, sobre o que poderíamos alterar na área da biblioteca para que esta fosse mais chamativa e interessante. Foram surgindo sugestões tais como arranjar livros novos, identifica-los com novas etiquetas, colocar novos sofás e cadeiras, arranjar um computador e fazer um fantocheiro. Todas estas ideias foram colocadas em teia e afixadas de forma perceptível para as crianças, em que para além de estar por escrito cada ideia, as crianças passaram-nas para a teia através do desenho.

Deste modo, para motivar as crianças, surgiu por parte da educadora e da estagiária visitar uma biblioteca de uma Escola Secundária e para que houvesse envolvimento parental na realização deste projeto de sala, foi proposto a uma mãe escritora, que viesse à sala dos 3 e 4 anos falar sobre os livros, como eles são feitos, o que é uma capa, um autor, um ilustrador, etc..

Por fim, planificou-se as ideias das crianças, da educadora e da estagiária, definiu-se juntamente com o grupo como as levaríamos a cabo, quais os recursos necessários e definiu-se possíveis datas para executar o que foi planificado. Contudo, uma vez que este projeto se tratava da dinamização de uma área e não propriamente a descoberta de algum tema, as planificações das atividades foram surgindo ao longo das planificações semanais, em que as atividades iam sendo planificadas uma de cada vez ao longo das semanas de estágio. Assim, a planificação deve ser flexível conforme as necessidades e impedimentos que forem aparecendo.

“Na fase de execução as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiencias diretas: uma visita de estudo, uma entrevista, uma pesquisa documental.”. (Vasconcelos, T. In Ministério da Educação (1998), p.142)

Assim, é nesta fase que se realiza tudo o que foi planejado na fase anterior. No entanto, por vezes ocorrem imprevistos que impedem a realização de determinadas atividades ou ideias planejadas, bem como também pode ocorrer o oposto e serem inseridas novas propostas de atividades que enriquecem o projeto.

Deste modo, as atividades realizadas foram uma visita à biblioteca de uma E.S.; a decoração de uma almofada; escolha de novos livros e colocação de etiquetas de identificação; a visita de uma mãe escritora para falar sobre os livros; a construção do novo fantocheiro, uma outra visita de uma mãe para contar uma história e por fim a realização de um teatro de fantoches.

Deste modo, como é possível verificar nas atividades que foram realizadas, existem atividades que se repetiram, como por exemplo a visita à Escola Secundária, existem também atividades que foram acrescentadas fora daquilo que as crianças idealizaram primeiramente como a visita de uma mãe para contar uma história, bem como também existem atividades idealizadas que não foram realizadas como por exemplo a colocação de um novo computador.

Começamos por visitar a biblioteca da E.S., bem como também algumas antigas instalações e o exterior da escola (anexo III, D, fotografias 1, 2, 3, 4, 5 e 6).

A partir da visita a uma biblioteca de maiores dimensões, as crianças decidiram fazer uma nova seleção de livros, trocando os livros mais danificados por novos livros que havia na instituição. Conforme os livros da biblioteca da escola secundária e conforme alguns dos livros já existentes tinham, as crianças optaram também por colocar etiquetas em forma de formas geométricas para identificarem melhor os livros, garantindo assim, que a partir daquele momento iam “tratar bem dos livros”. Para estas atividades foram utilizados livros novos e papel autocolante de várias cores, em que as crianças desenharam, cortaram e colaram as formas geométricas a gosto em cada livro novo, decidindo também em qual das prateleiras ficava cada uma das histórias (anexo III, D, fotografias 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 15).

A atividade de decoração de uma almofada foi uma proposta sugerida pela estagiária do 3º ano de Licenciatura em Educação Básica, que ao verificar a teia do projeto, decidiu participar na ideia surgida pelas crianças de colocar

novos bancos e cadeiras na área da biblioteca. O material utilizado foi um tecido branco, enchimento e canetas próprias para tecido, em que cada criança fez um desenho livre na almofada.

Relativamente à visita de uma mãe escritora à sala, esta foi uma proposta feita pela estagiária e pela educadora, para que através do envolvimento parental, as crianças obtenham novas experiências e conhecimentos. A mãe de uma das meninas da sala dos 3 e 4 anos veio conversar com o grupo sobre os livros, para que servem, a forma como eles são feitos, como são compostos, quem os escreve, quem os produz e quem os desenha (anexo III, D, fotografias 16 e 17).

Após a visita de uma das mães, uma outra mãe ofereceu-se para contar uma história ao grupo. E assim foi, a mãe de outra menina dirigiu-se à sala dos 3 e 4 anos e contou a história “Caracolinhos de ouro” (anexo III, D, fotografias 28, 29, 30 e 31).

A criação de um fantocheiro era das atividades mais desejadas pelas crianças. Uma vez que o primeiro fantocheiro não resultou, as crianças não desistiram e insistiram para que outro fosse feito. Após um diálogo sobre como construir um que resulte, escolheu-se o material reciclado e construiu-se um novo fantocheiro. Foram utilizadas sete caixas, fita-cola para unir as caixas, papel de jornal e cola branca para forrar as caixas e por fim tinta de várias cores escolhidas pelas crianças (anexo III, D, fotografias 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 32).

Por fim, a última atividade do projeto foi a apresentação de um teatro de fantoches a toda a comunidade, da história “A casinha de chocolate” que teve como objetivo a divulgação do projeto de dinamização da área da casinha, uma vez que se tratava da estreia do novo fantocheiro (anexo III, D, fotografia 33).

“Faz parte intrínseca de um trabalho de projeto, e numa última fase, a sua divulgação.”. (Vasconcelos, T., In Ministério da Educação (1998), p.143)

Deste modo, para a divulgação do trabalho de projeto relativo à dinamização da área da biblioteca, decidimos com o grupo de crianças, fazer uma apresentação de teatro de fantoches, sobre a história “A casinha de chocolate”, dirigida a toda a comunidade escolar. Com isto, estreamos o novo fantocheiro e demo-lo a conhecer a todas as salas da instituição, uma vez que

este também estará disponível para ser utilizado por qualquer criança ou educadora de qualquer sala.

A avaliação foi realizada no final da apresentação, em que o grupo da sala dos 3 e 4 anos falou às restantes crianças um pouco sobre a importância dos livros e quais os cuidados que devemos ter com eles. Deste modo, “ao divulgar o seu trabalho a criança tem que fazer a síntese da informação adquirida para tornar apresentável a outros.” (Vasconcelos, T., In Ministério da Educação (1998), p.143)

Em toda a planificação, execução e divulgação das atividades do projeto, as crianças com maior atraso no desenvolvimento geral tiveram uma participação ativa. Ajudaram na planificação, sugeriram ideias, propuseram hipóteses, foram incentivadas a falar em grande grupo sobre a visita à biblioteca da Escola Secundária, sobre a história que umas das mães veio à sala contar, fizeram o desenho e recortaram as formas geométricas que deram lugar às etiquetas, fizeram um desenho livre na almofada, participaram no forro das caixas com cola e jornal e pintaram o fantocheiro. Todas estas atividades realizadas por estas crianças foram auxiliadas pela estagiária de forma a que com o seu cuidado estas crianças pudessem estimular e desenvolver determinadas competências, pois de acordo com Katz (2006, p.14), “[...] enquanto a criança viver num ambiente razoavelmente previsível e acolhedor, marcado por estímulos, ou por desafios, os seus poderes intelectuais crescerão [...]”.

No fim da prática de estágio é possível concluir que a prática pedagógica desenvolvida no grupo da sala dos 3 e 4 anos teve um impacto positivo, uma vez que de uma forma geral todo o grupo evoluiu em determinadas áreas de conteúdo e em determinadas competências, cada criança ao seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem. De um grupo extremamente distinto ao nível do desenvolvimento geral, passou a um grupo equitativo, essencialmente visível e satisfatório nas nove crianças em que se centrou a intervenção e o estudo sobre a importância da creche para o nível de desenvolvimento da criança de jardim-de-infância.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estando prestes a terminar toda uma longa viagem, é inevitável refletir sobre este último ano enquanto estudante, procurando o significado que terá no futuro enquanto profissional.

Paralelamente à importância da parte teórica, a prática profissional de estágio é extremamente essencial para o crescimento pessoal e profissional enquanto futuros profissionais da educação. É no envolvimento e na interação com a realidade que a aprendizagem, o conhecimento e experiência se desenvolvem concretamente, pondo sempre em prática todo o saber teórico adquirido.

Relativamente ao papel do educador, verificou-se a importância e o encargo que este tem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, uma vez que o educador é o pilar da sala. A planificação das atividades, a organização do tempo, do espaço e dos materiais são fundamentais processos em que o educador tem de ter em conta os interesses e as necessidades das crianças. A avaliação é também uma ferramenta essencial para que o educador consiga adaptar as suas intencionalidades ao grupo e a cada criança individualmente.

O envolvimento parental proporcionou momentos de maior aproximação com os pais, maior à vontade para com as famílias e acima de tudo momentos de aprendizagens dinâmicas entre criança-família dentro do espaço educativo.

Tendo em conta os objetivos estipulados para o estudo da temática sobre a importância da creche para o desenvolvimento da criança de jardim-de-infância, foi de facto possível conhecer a importância e as vantagens da creche; perceber quais as diferenças do grupo ao nível do desenvolvimento das crianças que frequentaram a creche das que não frequentaram esta valência, intervindo de forma a compensar as desigualdades ao nível de desenvolvimento/aprendizagens das crianças, uma vez que, no final da prática de estágio foram observadas evoluções de desenvolvimento e aprendizagem por parte de algumas das crianças que não tinham frequentado a creche.

A prática profissional de estágio foi motivante e enriquecedora uma vez que todo o trabalho foi realizado em equipa, onde foi possível existirem trocas

de ideias e opiniões, em que todas as críticas positivas e negativas fizeram com que a intervenção fosse refletida e repensada de forma a garantir o sucesso pedagógico.

Concluindo, esta experiência proporcionou momentos descontraídos de brincadeira com as crianças, mas também momentos de grandes aprendizagens. Foi ultrapassada a insegurança e foi conquistada a confiança, a pro-atividade e a independência.

## BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I., (2001). “ Professor - Investigador. Que sentido? Que formação?”  
Revista Portuguesa de Formação de Professores, vol1, INAFOP
- Cabanas, J. M. Q. (2002) “Teoria da Educação. Conceção Antinómica da Educação” Porto: Ed. Asa;
- Bairrão, J. & Tietze, W. (1995). A Educação Pré-Escolar na União Europeia.  
Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;
- Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em Educação Pré-Escolar? In:  
Ministério da Educação. Qualidade e projecto na Educação Pré-Escolar.  
Lisboa: Editorial do Ministério da Educação;
- Bruner, J., (1996): The culture of education. London: Harvard University Press;
- Carvalho, Manuela (2005): Efeitos de estimulação multissensorial no desempenho de crianças de creche. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança;
- Craveiro, C. e Ferreira, I., (2007). “A Educação pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro.” Revista Saber Educar;
- Delors, Jacques (1996). “Educação um Tesouro a descobrir.” UNESCO: Edições ASA;
- Dewey, John (2002). “A escola e a sociedade e A criança e o currículo.” Lisboa: relógio d’água Ed. [1ªed. 1900] e [1ªed. 1902];
- Edwards, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, Georg (1999).” As Cem Linguagens da Criança” ”A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância”.Artemed Editora;

- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: 2ª Edição, Fundação Calouste Gulbenkian;
- Katz, Lillian (2006): “Perspetivas atuais sobre a aprendizagem na infância”. In: *Saber (e) Educar*;
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação;
- Ministério da Educação (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal. (Estudo Temático da OCDE)*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação;
- New, Rebecca (1991). “A Educação no Mundo – Experiência de Reggio Emília: Qualidade na Educação Pré-Escolar”. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º20. Lisboa: APEI;
- Niza, Sérgio (1996). “O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa.” In Júlia Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora;
- Nunes, A.; Moreira A. (2005). O portfólio na aula de língua estrangeira: uma forma de aprender a aprender e a ser (para alunos e professores). In Sá-Chaves, I. *Os portfólios reflexivos também trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora;
- Oliveira - Formosinho, Júlia (1996). “A Contextualização do Modelo Curricular High – Scope no âmbito do Projeto”. In Júlia Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora;
- Oliveira - Formosinho, Júlia; GAMBÔA, Rosário (2011). “ O Trabalho de Projeto na Formosinho, J. Lino, D. & Niza, S. (2007).” *Modelos Curriculares para*

- a Educação de Infância” – Construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora Pedagogia-em-Participação”. Porto Editora;
- Papalia, Diane; Olds, Sally Wendkos; Feldman, Ruth Duskin (2001), “O Mundo da Criança.” Lisboa, Editora mcgraw-Hill de Portugal, Lda;
- Parente, Cristina (2002). Observação: “ um percurso de formação, prática e Reflexão” In Oliveira-Formosinho, Júlia (org.) A supervisão pedagógica na Formação de professores I – da sala à Escola”. Porto: Porto Editora;
- Peisner-Feinberg, E. S. ; Buchinal, R. M.; Culkin, M. L.; Howes, C.; Kagan, S. L. & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children’s cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Chil Development*, v. 72, n.º5;
- Piaget, J. (1945). A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: LTC;
- Portugal, Gabriela (2009): “Desenvolvimento e aprendizagem na infância. Conselho Nacional de Educação” (Editor). In: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos. Lisboa: CNE;
- Projeto Curricular de Grupo da sala dos 3 e 4 anos (2014/2015)
- Projeto Educativo da Instituição Cooperante de Estágio (2013/2014)
- Vasconcelos, Teresa (1994). “Reggio Emília – Itália, Relatório de Visita de Estudo.” *Cadernos de Infância*, nº 32. Lisboa: APEI.
- Vasconcelos, Teresa (2007). “A importância da Educação na construção da cidadania”. *Revista Saber Educar* Nº12;
- Regulamento Interno do Jardim-de-Infância da Instituição Cooperante de Estágio (2014/2015)

- Shores, E.; Grace, C. (2001). Manual de portfólio: um guia passo a passo para o professor. Trad. De Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed;
- Silva, M. (1998). O que é a qualidade em Educação Pré-Escolar? In: Ministério da Educação. Qualidade e projeto na Educação Pré-Escolar. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação;
- Spodek, B. (2002). Manual de investigação em educação de infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Spodek, B. (2009). A educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Estudos e relatórios. Lisboa: 1ª Edição, Conselho Nacional de educação;
- Villalón, M.; Suzuki, E.; Herrera, M.O. & Mathiesen, M.H. (2002). Quality of Chilean Early Childhood Education from an International Perspective. International Journal of Early Years Education, V.10, nº1;
- Vítor Portela Cardoso; Paula Mendes (2015). Creche: Quanto mais cedo melhor? in Jornal Público. Disponível em <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/creche-quanto-mais-cedo-melhor-1685464> (acedido em 09 de fevereiro de 2015)

## **Legislação**

- Decreto-Lei n.º 158/84, de 17 de maio  
Despacho normativo n.º 5/85, de 18 de janeiro  
Despacho normativo n.º 99/89, de 11 de setembro  
Art.º 4.º da Portaria n.º 262/11, de 31 de agosto  
Art.º 2.º da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro  
Art.º 10.º da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro