



IPG Politécnico
da Guarda
Escola Superior
de Educação,
Comunicação e Desporto

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Curso de Especialização Tecnológica
em Acompanhamento de Crianças e Jovens

Telma Custódio Martins

setembro | 2014





RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Curso de Especialização Tecnológica em Acompanhamento de Crianças e Jovens

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Discente: Telma Custódio Martins

Orientadora de Estágio: Prof. Doutora Urbana Maria Bolota Cordeiro

Supervisora na Instituição: Ana Rita Nabais



RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Curso de Especialização Tecnológica em Acompanhamento de Crianças e Jovens

Ficha de Identificação

Nome: Telma Custódio Martins

Morada: Rua da Ponte Nova N.4

6400-069 Pínzio, Pinhel (Guarda)

Local de Estágio: Instituto São Miguel – Centro de Assistência Social da Guarda

Morada da Instituição: Largo Dr. João de Almeida, 9

6300-695 Guarda

Telefone: 271212174

Localidade: Guarda

Nome do Supervisor na Instituição: Ana Rita Nabais

Grau Académico do Supervisor na Instituição: Licenciatura em Educação Básica

Orientador de Estágio na ESECD: Professora Doutora Urbana Maria Bolota Cordeiro

Data de início e fim de Estágio: 14 de abril de 2014 a 13 de agosto de 2014

Agradecimentos

Tudo o que um sonho precisa para ser realizado é alguém que acredite que ele possa ser realizado.

(Roberto Shinyashiki)

Para que este sonho tenha sido possível e concretizado com sucesso foi preciso a disponibilidade de várias pessoas, que me acompanharam ao longo deste meu percurso escolar, facultando-me todo o seu apoio e ajuda.

Em primeiro lugar queria agradecer ao Instituto Politécnico da Guarda, em especial à Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto por me dar a oportunidade de realizar o Curso de Especialização Tecnológica (CET) de Acompanhamento de Crianças e Jovens, enriquecendo a minha formação, enquanto pessoa.

Agradeço à minha Orientadora de Estágio, Professora Doutora Urbana Maria Bolota Cordeiro, por todo o tempo dedicação e apoio que me prestou, ao longo do estágio e de todo o curso, contribuindo para o sucesso que obtive.

Agradeço de igual forma à Irmã Cecília e à Irmã Glória por se terem mostrado disponíveis para a realização do meu estágio na instituição e por toda a ajuda prestada para que nela desempenhasse as minhas funções.

À minha Supervisora na Instituição, Professora Ana Rita Nabais, por todo o tempo disponibilizado e pela dedicação ao integrar-me na Creche do Centro de Assistência Social da Guarda.

À Professora Elisabete Brito por ter disponibilizado grande parte do seu tempo a ajudar-nos na realização do Relatório de Estágio, fornecendo-nos a informação necessária.

Aos meus pais, que me deram a oportunidade de realizar este curso, com apoio financeiro e sobretudo emocional, enaltecendo a minha formação.

Por último, gostaria de agradecer às minhas amigas, por todo o apoio incondicional que me prestaram, por todos os momentos que me proporcionaram ao longo do curso e por me terem acompanhado e ajudado a superar todas as dificuldades.



RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Curso de Especialização Tecnológica em Acompanhamento de Crianças e Jovens

Resumo

Relatório apresentado ao Instituto Politécnico da Guarda, Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto, como parte dos requisitos necessários para a conclusão da Unidade Curricular de Estágio, referente ao Curso de Especialização Tecnológica (CET), sob a orientação da Professora Urbana Maria Bolota Cordeiro.

Este presente relatório tem por base a descrição de 400h de estágio curricular no Centro de Assistência Social da Guarda, no período de 14 de abril de 2014 a 13 de agosto de 2014.

A escolha desta instituição foi-me proposta pela Professora Doutora Urbana Maria Bolota Cordeiro, com o objetivo de aplicar todos os conhecimentos adquiridos ao longo do ano, enriquecendo a minha prática no estágio, tornando-o profícuo e exequível.

Este relatório incluirá um primeiro capítulo incidindo sobre o enquadramento teórico, um segundo capítulo, em que apresento a caracterização do local de estágio e por último, no terceiro capítulo saliento as atividades promovidas e realizadas ao longo de todo o estágio.

No final, surgirá a reflexão crítica na qual se traduzem aprendizagens e dificuldades que se referem à minha avaliação geral do estágio curricular, seguindo-se a conclusão em que realço as ideias gerais do estágio e reforço a minha opinião, sobre o decorrer do mesmo.

Palavras-chave: estágio; crianças; creche; brincar; desenvolvimento infantil

Índice Geral

Ficha de Identificação	p.iii
Agradecimentos	p.iv
Resumo	p.v
Introdução	p.3
Capítulo I	
1. Enquadramento Teórico	
1.1. – A importância da creche para o desenvolvimento infantil	p.4
1.2. – A importância de brincar para o desenvolvimento infantil	p.8
1.3. – O Técnico de Acompanhamento de Crianças e Jovens.....	p.11
1.3.1 – As Principais competências	p.12
Capítulo II	
1. Caracterização da Instituição	
1.2.– Breve Historial.....	p.13
2. Caracterização do Meio envolvente	
2.1. – Localização Geográfica	p.15
2.2. – Breve História	p.15
2.3. – Cidade da Guarda	p.16
2.4. – Centro de Assistência Social da Guarda	p.18
2.5. – A visão e missão.....	p.18
2.6. – Os princípios base da Instituição.....	p.19
3. A Estrutura Física	
3.1. – A Creche	p.20
3.2. – O Jardim de Infância.....	p.26
Capítulo III	
1. As Atividades Realizadas	
1.1. – Caracterização do Público-Alvo.....	p.28
1.2. – A Rotina Diária.....	p.33
2. As Atividades Promovidas no Estágio	
2.1. – A Audição de Músicas Infantis	p.35
2.2. – Os Jogos com Objetos	p.36
2.3. – O Bater Palmas e realizar o Gesto do “adeus”	p.38
2.4. – O imitar animais	p.39
2.5. – Repetir “olá” e outras palavras, e o lançar da bola.....	p. 41

2.6. – O Dia no Jardim de Infância.....	p.42
2.7. – Algumas atividades realizadas diariamente.....	p.49
3. Conclusão	p.52
4. Pistas para o Futuro	p.52
5. Reflexão final	p.54
Bibliografia.....	p.55
Anexos	

Índice de Figuras

Figura 1.....	p.14
Figura 2.....	p.14
Figura 3.....	p.16
Figura 4.....	p.19
Figura 5.....	p.21
Figura 6.....	p.22
Figura 7.....	p.22
Figura 8.....	p.23
Figura 9.....	p.23
Figura 10.....	p.24
Figura 11.....	p.25
Figura 12.....	p.25
Figura 13.....	p.36
Figura 14.....	p.38
Figura 15.....	p.43
Figura 16.....	p.43
Figura 17.....	p.45
Figura 18.....	p.46
Figura 19.....	p.48
Figura 20.....	p.48
Figura 21.....	p.51
Figura 22.....	p.51

Introdução

No decorrer do ano letivo 2013\2014, uma das Unidades Curriculares que se integrava no Curso de Especialização Tecnológica (CET) era o Estágio Curricular, que efetuei sob a orientação da docente Urbana Maria Bolota Cordeiro. Este tem como principal objetivo colocar em prática toda a teoria aprendida, ao longo do curso, tal como permitir aceder à realidade desta formação.

O estágio teve a duração de 400h e iniciou-se a 14 de abril de 2014, terminando a 13 de agosto de 2014, sendo realizado no Centro de Assistência Social da Guarda, com crianças desde os 6 meses até aos 3 anos. A escolha da instituição foi proposta pela minha orientadora de estágio Professora Doutora Urbana Maria Bolota Cordeiro, que me dispôs a sua total ajuda para encontrar uma instituição que se adequava às funções de Técnico de Acompanhamento de Crianças e Jovens.

É de salientar que a realização deste estágio se revela uma mais-valia, pois permite aplicar conhecimentos adquiridos, ao longo do curso e desenvolver as competências práticas que serão precisas no futuro, estando em contacto com a realidade do curso e contribuindo, assim, para a nossa formação não só a nível profissional, mas também a nível pessoal.

Os objetivos do estágio incidiram no desenvolver das nossas competências e aprendizagens, estando essa informação disponível no plano de estágio. (Anexo I).

O relatório apresentado é composto por três capítulos. O primeiro capítulo remete ao enquadramento teórico, referente ao público-alvo em questão, o segundo refere-se à caracterização da instituição, onde foi realizado o estágio curricular, o terceiro é dedicado às atividades desenvolvidas na instituição.

Por fim, surge ainda uma reflexão final do estágio curricular, destacando as principais dificuldades sentidas no decorrer do mesmo, assim como os aspetos positivos, visando uma atitude proativa e de melhoria no futuro, aumentando a eficácia e a qualidade do processo, que visamos assente em boas Práticas, classificadas e fundamentadas cientificamente e conseqüentemente mais proficuas e rentáveis.

Capítulo I

1. Contextualização Teórica

1.1 – A importância da Creche para o Desenvolvimento Infantil

Sabemos que, os primeiros anos de vida são cruciais para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade e do comportamento social no ser humano. É nesta etapa da vida que se vai definir quem somos, as nossas condutas e os nossos relacionamentos. (Barros, et al., 2001)

A estimulação precoce das crianças contribui para as suas aprendizagens vindouras, fomentando as suas capacidades motoras, afetivas e de relacionamento interpessoal, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento integral.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, especificamente a Lei nº 46/86, D.R. n.º 237, Série I, de 1986-10-14, refere como objetivos principais da Educação Pré-escolar “Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança”, bem como, “fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento social da criança” entre outros. (Anexo III)

O cérebro cresce a grande ritmo, nos primeiros anos, e as experiências vivenciadas pelas crianças podem, realmente, determinar a forma como esta se desenvolve. As interações a que estas são expostas e o modo como são amadas e ensinadas influenciam a visão que terão do mundo e de si próprio ao longo da vida.

Outra conceção refere-se ao desenvolvimento da autonomia, reiterando que no processo de aprendizagem, a criança possui interesses e desejos, sendo capaz de interferir no meio envolvente.

Neste âmbito podemos afirmar que:

A creche é um continente, um universo que promove uma construção da rede de cuidados sobre toda a família. Tem a função de educar, conduzir ao exterior, otimizar a criança para que ela possa desenvolver o seu próprio ponto de vista. Tem que permitir a narrativa corporal, a subjetivação da criança, que é o seu desenvolvimento cognitivo, por via corporal e da fala.

(Guerra, 2008)

As crianças que se encontram em pleno início da vida, procuram o sentido de si próprias, para “a posteriori” compreenderem o mundo, isto é, à medida que a criança explora, vai começando a conhecer-se, adquirindo a consciência de que são seres únicos separados dos outros, estabelecendo relações sociais significativas com os seus amigos, os seus pares, pais, familiares e educadores.

Segundo Jean Piaget (1964, p.165-177) “o conhecimento não provém, nem dos objetos, nem da criança mas sim das interações entre estes”, inferindo que as crianças aprendem fazendo e explorando o mundo ao seu redor, sendo ativas e construtoras do seu conhecimento.

Neste âmbito, os comportamentos favoráveis dos adultos perante as crianças como ouvir, ler, fazer brincadeiras, lanchar e outros, são de extrema importância para a autoestima desse pequeno ser, pois quando esta é elevada, a criança é motivada a realizar qualquer tarefa, pelo interesse em algo que lhe dê satisfação.

Uma das principais preocupações da maioria dos pais em relação à iniciação da Creche dos seus filhos é a adaptação. Quando os pais inscrevem o seu filho numa Creche surgem vários receios e dúvidas. Para os educadores e Técnicos de Acompanhamento de Crianças e Jovens a preocupação maior é com o bem-estar, acolhimento e aprendizagem da criança, mas tudo se alicerça e depende da relação que a criança desenvolveu com a família

A educação caracteriza-se por ter a função de criar condições para o desenvolvimento global, integral e em todas as dimensões de todas e cada uma das crianças, visa-se, assim

a realização de aprendizagens, tendo em conta as diferentes faixas etárias, através de uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades individuais de ordem física, motora, afetiva, cognitiva, social, ética, moral, psicológica, estética, religiosa, de relação interpessoal e inserção social.

Educar as crianças é uma tarefa complexa, pois cada etapa do desenvolvimento é um desafio à capacidade e à flexibilidade dos pais, pelo muito que deles é exigido em termos de mudança de conduta, de atendimento e solicitações dos filhos.

Nesta sequência, a moral a ser promovida na criança faz com que ela construa as suas relações no grupo social, onde estiver inserida. Assim, o indivíduo age em conformidade com o código moral do grupo, trocando ideias, opiniões e estabelecendo regras que são necessárias para o seu convívio social.

A interferência de outras pessoas é fundamental para o desenvolvimento da criança. O papel do Técnico de Acompanhamento de Crianças e Jovens deve ser o de interveniente intencional, estimulando a criança a progredir nos seus conhecimentos e habilidades, através de experiências que lhe despertem interesse em procurar soluções e respostas, por intermédio da sua própria vivência e das relações interpessoais. Tal não deve significar uma educação autoritária, mas uma educação que possibilite às crianças, por meio de estratégias estabelecidas pelo técnico, construir o seu próprio conhecimento, com a reestruturação e reelaboração dos significados que são transmitidos ao indivíduo pelo seu meio sociocultural.

Uma Creche com qualidade ajuda a estimular todos os aspetos do desenvolvimento infantil através da interação com profissionais da área, colegas e materiais adequados. Assim, quando estas a encaram como um ambiente diferente do ambiente familiar, elas têm tendência a escolher atividades do seu interesse, de acordo com a sua capacidade e os seus estilos de aprendizagem individuais.

O meio envolvente possui um enorme impacto no desenvolvimento das crianças, influenciando o modo como elas vão adquirindo o processo de socialização e interiorizando os conhecimentos. Neste contexto, a Creche além de assumir um papel importante com as crianças, de acolhimento e educação ajuda, e tem uma influência

preponderante na descoberta do sentido da vida e dos sentimentos, transmitindo e ajudando a descobrir um mundo de novas experiências em que será possível alargar os horizontes.

Neste âmbito, urge salientar a importância que a creche tem para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e moral das crianças, revelando-se como agente transmissor de aprendizagens necessárias à estimulação do seu desenvolvimento e enquanto promotora da socialização, permitindo estabelecer as primeiras relações interpessoais. A creche é, pois, um espaço essencial, assumindo um papel ativo na construção da Pessoa, uma vez que, mobiliza as suas capacidades e os seus sentidos, de modo significativo, adequando-se aos interesses e às necessidades de cada criança, estimulando a interação grupal e as relações sociais.

1.2. – A importância de Brincar para o Desenvolvimento Infantil

A infância revela-se uma fase bastante importante e eminentemente ativa e influenciando todos os seres humanos. É com muita nostalgia que a recordamos, pois vivenciamos momentos de alegria, em que solidificávamos amizades com o brincar e com o acompanhamento dos pais que, por vezes, se juntavam às nossas brincadeiras e todas estas lembranças nos causam imensas saudades.

Porém, enquanto adultos subestimamos o valor da brincadeira no desenvolvimento das crianças, quer em termos psíquicos, quer em termos físicos. Porém, o brincar é tão importante para a criança como o alimentar-se e descansar, pois é através dele que se vão estabelecendo relações de conhecimento consigo próprio, com os outros e com o mundo.

A brincadeira é uma forma inovadora de aprendizagem, pois além de promover a integração entre as crianças, estimula também muitas das suas capacidades. Nesta fase, a criança está sempre a descobrir e a aprender novas experiências, sendo um ser em criação, pelo que, o brincar nessa fase é fundamental para o desenvolvimento global, total e integral, ou seja, em todas as suas dimensões a nível motor, cognitivo, social, moral, estético e religioso. (Lira & Rubio, 2014)

Desta forma, brincar pode ser para a criança um treino para a vida e um meio para prepará-la para, no futuro, ela enfrentar situações esperadas ou inesperadas.

Os brinquedos orientam a brincadeira, trazem-lhe a matéria. Só se pode brincar com o que se tem e a criatividade permite justamente, ultrapassar esse ambiente, sempre particular e limitado. Os meios eletrónicos de distração tendem a trazer ideias prontas, mas no geral, não estimulam a criatividade e o raciocínio. Por este motivo, entre outros, verifica-se a importância de procurar na creche as brincadeiras infantis e a leitura, para que a criança tenha maior interesse pela diversão no mundo real, em que poderá desenvolver-se de maneira saudável.

A interação social pode promover a alfabetização emergente que é o desenvolvimento de habilidades, conhecimento e atitudes que subjazem à leitura e à escrita. As crianças tendem a tornar-se melhores leitoras e escritoras se, durante os anos pré-escolares, os

educadores e técnicos oferecerem desafios de conversação para os quais as crianças estão preparadas. Assim, se utilizarem vocabulários ricos e centrarem a conversa à mesa nas atividades diárias, ou em perguntas sobre o que as pessoas fazem e como as coisas funcionam, a criança irá enriquecer e desenvolver o seu vocabulário. Também é importante a leitura para as crianças prepararem elas mesmas a alfabetização.

Segundo Vygotsky (1989), o brincar origina a chamada *zona de desenvolvimento proximal*, impulsionando a criança para além do estágio de desenvolvimento que ela já atingiu. Ao brincar, a criança apresenta-se para além do que se espera para a sua idade e, também, do seu comportamento habitual. O autor salienta que, o brincar também liberta a criança das limitações do mundo real, permitindo que ela crie situações imaginárias, originando, também, uma ação simbólica, essencialmente social, que depende das expectativas e convenções presentes na cultura.

Quando as crianças brincam entre pares suscitam uma maior variedade de estratégias de improviso, envolvendo mais interações e sendo mais criativas. Assim, ao brincar com os seus amigos, aprendam a viver na sua cultura e, também, a relacionar-se com os outros e a partilhar objetos e significados com os seus parceiros.

O brincar também permite que procurem uma certa distância daquilo que as fazem sofrer, possibilitando-lhe explorar, reviver e elaborar situações que, muitas vezes, são difíceis de enfrentar. Autores clássicos da psicanálise, como Freud (1908) e Melanie Klein (1932, 1955), salientam a importância do brincar, como um meio de expressão da criança, contexto no qual ela elabora os seus próprios conflitos e demonstra os seus sentimentos, ansiedades, desejos e fantasias.

Brincar é, assim, um meio de expressão e uma forma de a criança se integrar no meio que o envolve. Através das atividades lúdicas, esta vai assimilar valores, adquirindo comportamentos, fomentando diversas áreas de conhecimento, exercitando-se fisicamente e aprimorando habilidades motoras. No convívio com outras crianças aprendem a dar e a receber ordens, a esperar a sua vez de brincar, a emprestar e a tomar como empréstimo o seu brinquedo, a partilhar momentos bons e maus, a fazer amigos, a ter tolerância e respeito, em síntese, desenvolvem a sociabilidade. Promove-se,

deste modo, a interação social, a troca de opiniões, a partilha de ideias e sugestões. Fomentando-se a cooperação, a interajuda e a participação. (Ribeiro, 2002, p. 56)

Enquanto Técnicos de Acompanhamento de Crianças e Jovens, devemos estar atentos ao brincar da criança, uma vez que, muitas vezes, estamos preocupados com os resultados do jogo, com as habilidades e as competências que a criança deve desenvolver, ou até mesmo com o que nós consideramos importante para o seu desenvolvimento e não constatamos as riquezas destes momentos, em que a criança por si só, e na relação com o seu par, alcançou ou superou os seus limites considerados essenciais para a sua aprendizagem.

Brincar e recrear-se é o momento espontâneo e livre da criança, o processo em que esta se expressa, experimenta, representa e adquire novos conhecimentos e novas aprendizagens. Durante o desenvolvimento destas novas experiências e descobertas, neste momento lúdico, o Técnico de Acompanhamento de Crianças e Jovens e também os Educadores devem ter e assumir um papel de facilitadores das aprendizagens, pois estes, em determinados momentos orientam e dirigem o processo de aprendizagem da criança, como preconiza Marques (1997), numa educação para a verdadeira autonomia como defende Kamii (1990).

Neste contexto, percebemos e inferimos como o brincar é um fator essencial para o desenvolvimento infantil. Uma criança que não consegue brincar deve ser objeto de preocupação e apreensão. Disponibilizar, proporcionar e suscitar um espaço e tempo para brincar, significa contribuir para um desenvolvimento saudável, harmonioso, total, global e integral, mas também individual, como Pessoa.

1.3.– O Técnico de Acompanhamento de Crianças e Jovens

O técnico especialista em Acompanhamento de Crianças e Jovens é o profissional que, de forma autónoma, ou integrado numa equipa, orienta, apoia e supervisiona crianças e jovens em idade escolar, assente em princípios deontológicos e conducente à valorização da formação humana, à promoção da educação pessoal e social e à aquisição e desenvolvimento de competências.

A Educação é e continuará a ser, por longos anos o recurso nuclear para assegurar a contínua melhoria da qualidade de vida das comunidades locais, em particular e da sociedade em geral. Sendo irrefutável este pressuposto é, em contrapartida, também incontestável que a crescente complexidade do quotidiano social torna, cada vez mais, exigente a necessidade de uma formação escolar sólida e eficiente. Porém, este objetivo só será exequível, se as instituições responsáveis pela formação dos alunos garantirem profissionais eficazmente qualificados para o desempenho das funções que lhe são atribuídas, com a consequente obtenção de resultados otimizados.

É, pois, necessário existir a oportunidade privilegiada de desenvolver e promover capacidades essenciais e cruciais para o desempenho de uma função educadora orientada para o bem-estar emocional e cognitivo dos cidadãos do futuro.

Neste âmbito, surgiu e concebeu-se este dispositivo de formação, cujos conteúdos e equipa docente foram selecionados, de modo a assegurar aprendizagens de excelente nível e, consequentemente, adequadas para a satisfação que as comunidades legitimamente exigem e esperam dos futuros diplomados.

1.3.1 – As Principais Competências

Neste contexto, referimos algumas das competências imprescindíveis e essenciais para promover aprendizagens significativas, profícuas e eficazes:

- dominar saberes de natureza científica, técnica e prática facilitadores de uma ação profissional integrada e participada;
- compreender normas de funcionamento das instituições, com vista a uma atuação pautada por princípios de rigor, de segurança e de qualidade;
- promover e dinamizar, autónoma ou colaborativamente, projetos e atividades sócio - educativos, recreativos e de lazer, devidamente integrados nas dinâmicas das instituições e dos contextos em que cada um exerce a sua atividade profissional;
- favorecer, nas crianças e jovens, a construção de disposições para aprender e o desenvolvimento de atitudes e hábitos de trabalho, autónomo e em grupo;
- perspetivar o trabalho de equipa como fator de enriquecimento da sua formação e da sua atividade profissional
- fomentar interações e relações de respeito mútuo com todos os membros da instituição e com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projetos de vida e de formação das crianças e dos jovens;
- manifestar capacidade relacional, de comunicação e de equilíbrio emocional, promovendo um clima de convivência democrática;
- assumir uma dimensão cívica e formativa inerente às exigências éticas e deontológicas da sua atividade profissional. ¹

Nesta sequência, é fundamental uma sólida formação académica acompanhada de certas competências que conduzam, clarifiquem e induzam práticas adequadas, criativas e inovadoras que produzam conhecimentos nas crianças, facilitadoras de descobertas e experiências diversificadas e significativas, como reitera Ausubel (1968).

¹Fonte: <http://www.ipg.pt/cet/curso.aspx?id=28&curso=Acompanhamento%20de%20Crian%C3%A7as%20e%20Jovens>, acedido a 10 de agosto de 2014.

Capítulo II

1. Caracterização da Instituição

1.1 – Breve Historial

Segundo as diretoras atuais da instituição, no dia 1 de agosto de 1943, o Dr. Joaquim Dinis da Fonseca inaugurou oficialmente o Centro de Assistência Social da Guarda, sendo na época o Subsecretário de Estado da Assistência Social, ficando a cargo da liga das servas de Jesus, fundada por D. João de Oliveira Matos. Posteriormente, no dia 22 de dezembro de 1981, por despacho do Senhor Ministro dos Assuntos Sociais, este tornou-se parte integrante do Instituto de São Miguel.

Porém, com o decorrer do tempo, outras instituições foram surgindo para prestar apoio e auxílio às populações.

Remetendo a 1943, sabemos que um Posto Médico foi fundado concedendo assistência médica e medicamentosa à maternidade e 1ª infância, com consultas: pré-natal, pediatria e puericultura. Ainda neste ano, na localidade de Buarcos, na Figueira da Foz instruíram-se as Colónias Marítimas Infantis.

“A posteriori”, em 1945, surgiu uma Cantina Escolar, em que, diariamente se oferecia o pequeno almoço, e ao meio dia, uma sopa e pão, a todas as crianças das escolas da cidade e arredores.

No ano seguinte, após adaptadas as respetivas instalações, foram integradas, no Centro, a Cozinha Económica e a Sopa dos Pobres.

Foi no decorrer do ano de 1946, que emergiu a Obra dos Gaiatos, com a finalidade de prestar auxílio aos adolescentes, jovens mais carenciados e analfabetos. Esta iniciativa começou com aulas noturnas, orientadas por professores profissionais, que revelando muita solidariedade e generosidade, se deslocavam até ao Centro todas as noites. Contudo, a Escola dos Gaiatos, visando maior assistência, construiu um Lar, para aqueles que não tinham família e se sentiam desabrigados e desprotegidos, denominando-o Lar de São José Operário.

De acordo com a ordem cronológica, foi em 1951, que, numa fase incipiente, começou a planificar-se e operacionalizar-se a Creche e o Jardim de Infância.

Na atualidade, esta recebe no quotidiano, mais de 170 crianças dos 3 meses aos 6 anos, estando Jardim de Infância a exercer as suas funções desde 1 de setembro de 1998, no antigo colégio de São José e a Creche, no largo Dr. João de Almeida, n.º 9, desde 1957.

Por último, foi inaugurada a Associação Cultural e Desportiva, tendo como cerne promover a cultura e o desporto, convertendo-se, mais tarde, na Associação Desportiva da Guarda. (Centro de Assistência Social, 2013)



Figura 1: Creche do Centro de Assistência Social da Guarda

Fonte: <http://centrodeassistenciasocialguarda.blogspot.pt/2013/07/pagina-inicial.html>, acessido a 10 de agosto de 2014

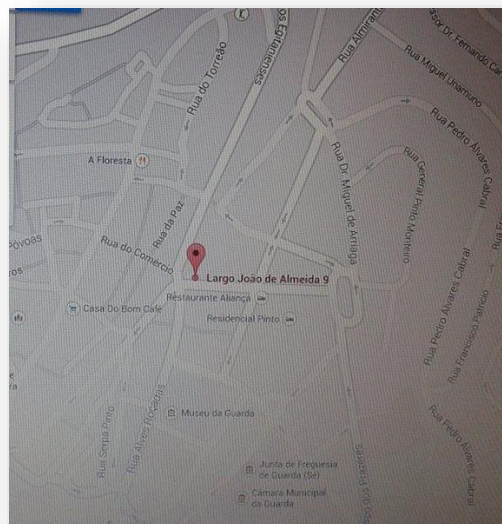


Figura 2: Mapa da Creche

Fonte: <https://www.google.pt/maps/place/Largo+Jo%C3%A3o+de+Almeida+9,+6300-035+Guarda/@40.5387329,-7.2673407,17z/data=!3m1!4b1!4m2!3m1!1s0xd3ce5328550d63d0x7a1d5d1b3dde0c2c>, acessido a 10 de agosto de 2014

2. Caracterização do Meio Envoltente

2.1. – Localização Geográfica

O Centro de Assistência Social está localizado na cidade da Guarda no antigo colégio de São José e no Largo Dr. João de Almeida, pelo que conseqüentemente e de uma forma sucinta, caracterizarei a cidade, tentando referir aspetos essenciais, para melhor percepção e compreensão da instituição.

2.2. – Breve Historial

Sabemos que, nos primeiros séculos, antes da romanização da Península Ibérica, os habitantes da Guarda eram, sobretudo, os lusitanos, entre os quais os Igaeditani, os Lancienses Oppidani e os Transcudani. Unidos sob uma autêntica federação, resistiram à romanização, durante dois séculos. Contrastando com os latinizados, estes povos não consumiam vinho, mas sim cerveja de bolota. A sua arma predileta denominava-se falcata, uma espada curva, que sem dificuldade quebrava os gládios romanos devido à sua superioridade metalúrgica, também os seus deuses pagão se diferenciavam destes.

No que concerne ao nome Guarda surgiu de um castro sobranceiro ao Rio Mondego, o Castro do Tintinho, identificado como a Ward visigótica.

Após o período romano, assistimos a períodos de ocupação, por parte dos visigodos e mais tarde, pela civilização islâmica e pelo reino das Astúrias. Só após a Reconquista foi concedido o foral à cidade, reafirmando definitivamente a eminência da mesma e da região.

2.3. – Cidade da Guarda

A Guarda é uma cidade portuguesa constituída por três freguesias urbanas com 26 565 habitantes, incluída no concelho homólogo com 712,11 km² de área e 42 541 habitantes de acordo com os Censos realizados em 2011. O município é limitado, a nordeste pelo município de Pinhel, a leste por Almeida, a sudeste pelo Sabugal, a sul por Belmonte e pela Covilhã, a oeste por Manteigas e por Gouveia e a noroeste por Celorico da Beira. Surge como a capital do distrito da Guarda, com uma população residente de 173 831 habitantes. Localizada no último contraforte Nordeste da Serra da Estrela, a 1056 metros de altitude, sendo a cidade mais alta de Portugal, situa-se na região centro de Portugal e pertence à sub-região estatística da Beira Interior Norte.

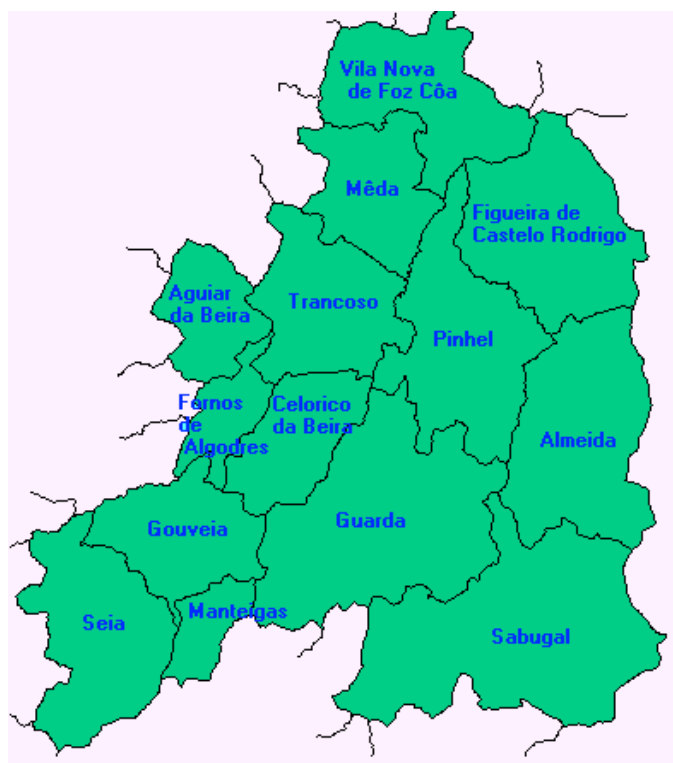


Figura 3: Mapa da Cidade da Guarda

Fonte: <http://www.pandaempresas.net/?link=portugal/mapa-guarda.php>, acedido a 10 de agosto de 2014

Esta é caracterizada e conhecida por ser a cidade dos **5 Fs**, tendo na sua origem várias explicações, sendo a mais consensual, a que remetem aos seus epítetos: **Forte, Farta, Fria, Fiel e Formosa.**

-FORTE devido à torre do castelo, às muralhas e à posição geográfica que demonstram a sua força;

-FARTA, devido à riqueza do vale do Mondego;

-FRIA, pois, a proximidade, da Serra da Estrela é evidente;

-FIEL, uma vez que, Álvaro Gil Cabral – Alcaide-Mor do Castelo da Guarda e trisavô de Pedro Álvares Cabral – recusou ceder as chaves da cidade ao Rei de Castela, durante a crise de 1383-85. Tendo ainda fôlego para combater na batalha de Aljubarrota e tomar assento nas Cortes de 1385 onde elegeu o Mestre de Avis (D. João I) como Rei. Em relação a este "F" da Cidade, é referida, também, a gárgula voltada em direção a nascente (ao encontro de Espanha), um traseiro, em claro tom de desafio e desprezo.

FORMOSA, pela sua natural beleza. ²

² Fonte: <http://www.mun-guarda.pt/index.asp?idedicao=51&idSeccao=577&Action=seccao>, acedido no dia 10 de agosto de 2014.

2.4. – Centro de Assistência Social da Guarda

O Centro de Assistência Social caracteriza-se por ser uma instituição privada que recebe crianças da Creche e Jardim de Infância, sendo a sua função subjacente a educação pré-escolar, com o código CAE:85100.

A sua finalidade é prestar ajuda às crianças, no que se refere ao desenvolvimento destas, num ambiente de segurança física e afetiva. É importante salientar, que esta instituição tem como âmago acolher a criança, de forma a ser amada e respeitada na sua originalidade e na sua integridade enquanto ser humano, ajudando-a a descobrir e a efetuar aprendizagens significativas e profícuas, e valores para que possa ser um cidadão autónomo, livre, responsável e interveniente na vida comunitária, contribuindo para o bem individual e comum.

Os profissionais de educação promovem o bem estar e a segurança de todas as crianças, fomentando atividades criativas e inovadoras que estimulem o seu desenvolvimento físico, cognitivo, social, moral e espiritual, indo ao encontro das necessidades de cada uma.

2.5. – A Visão e a Missão

O Centro de Assistência Social tem como objetivo essencial a educação e a promoção social, recorrendo a serviços especializados de Assistência, estabelecidos, em que, se torne conveniente e viável a sua ação.

Para que todos os seus fins sejam alcançados, sempre que disponha dos meios humanos, materiais e técnicos indispensáveis, terá seguro o funcionamento de serviços de ação social e de outros similares que sejam imprescindíveis.

2.6. – Os Princípios base da Instituição

No decorrer das suas funções e atividades, o Centro de Assistência Social da Guarda, tem sempre subjacente:

- a necessidade de promover e assegurar a integração familiar e social das crianças,
- a exigência de organizar equipas de trabalho com a adequada preparação técnica;
- o aperfeiçoamento cultural e moral dos profissionais;
- o espírito de convivência e de Solidariedade Social como agente definitivo do trabalho em comum.

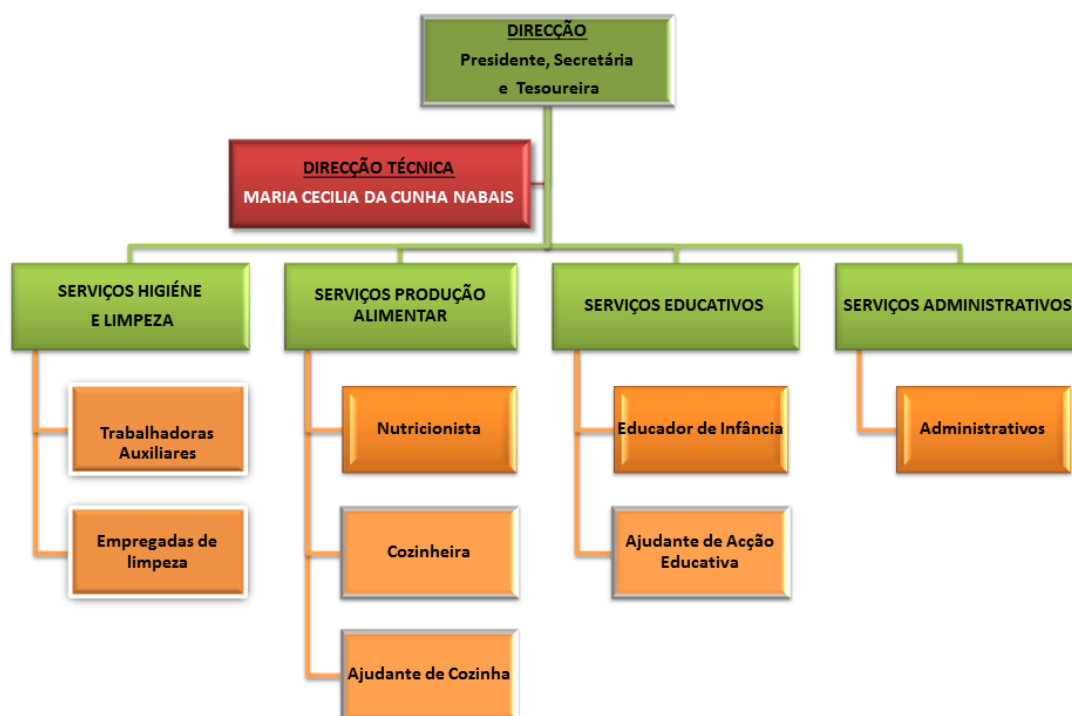


Figura 4: Organograma do Centro de Assistência Social (2013)

Fonte: <http://centrodeassistenciasocialguarda.blogspot.pt/2013/07/a-instituicao.html> (acedido no dia 10 de agosto de 2014)

3. A Estrutura Física

3.1. – A Creche

A creche é a instituição de educação que ministra apoio pedagógico e cuidados às crianças com idades que vão desde os 3 meses completados até 31 de dezembro e os 35 meses completados até 31 de dezembro.

A palavra Creche deriva do francês *crèche*, que significa «presépio, manjedoura», e daqui também advém o sentido da palavra infantário, cuja palavra francesa possui origem no frâncico (língua germânica) *krippja*, “berço”.

No Centro de Assistência Social da Guarda, especificamente na Creche, a valência é constituída por quatro salas, que estão denominadas com nomes de animais consoante a idade das crianças e também as suas características. O meu estágio incidiu na sala dos Pintainhos, no berçário, que descreverei com mais pormenor, porém contactei também com as outras valências, percecionando desta forma, outras realidades, apresentando, também, sucintamente a caracterização destas salas.

A sala dos Pintainhos

A escolha deste nome deve-se ao facto destas crianças serem as que apresentam menor idade, conseqüentemente as que se identificam como as mais pequeninas, tais como os pintainhos.

Esta sala dispõe de grande espaço para os bebés se movimentarem, desde gatinhar, rastejar ou andar, apresenta colchões para os que ainda não adquiriram a marcha, para se sentarem ou deitarem a brincar, “banquinhos” para os que ainda não se sabem sentar e também espreguiçadeiras e cadeirinhas para poderem dormir ou descansar. Está em toda a sua expansão decorada com enfeites, desde bonecos e fotografias colados na parede, até ao bonecos pendurados no teto, para suscitar interesse nas crianças. Possui, ainda, uma

boa circulação de ar e uma ótima iluminação natural, devido às três janelas grandes (brancas com vidros) existentes que deixam passar uma agradável claridade, tem ainda persianas muito claras (brancas) para evitar o excesso de claridade. As paredes estão pintadas de lilás, uma cor que não os incomoda e ao mesmo tempo os conforta, fazendo-os “sentir em casa”, e o chão é forrado com um pavimento liso e impermeável.



Figura 5: Sala dos Pintainhos

Fonte Própria

Esta é ainda, constituída por uma mesa circular e seis cadeiras, que servem para a hora das refeições das crianças.

O Berçário está preparado para receber crianças desde os 4 meses até à aquisição de marcha, tendo espaço para 17 crianças. Esta dispõe de uma sala de berços, outra para o parque, onde as crianças têm à sua disposição vários brinquedos, que desenvolvem os seus sentidos, além de um andarilho para estimular a iniciação da marcha e um fraldário, entre outros.



Figura 6: Berçário

Fonte Própria



Figura 7: Fraldário da Sala dos Pintainhos

Fonte Própria

Neste âmbito, podemos concluir que a sala dos Pintainhos é confortável e alegre suscitando um ambiente alegre, colorido e sugestivo, pois é nela que as crianças passam a maior parte do seu tempo, sendo, portanto, relevante que as condições da sala atendam a determinados requisitos, uma vez que, vão influir sobre o desenvolvimentos destas.

Em seguida, apresentarei uma tabela e o respetivo gráfico, relativos às idades predominantes das crianças que me acompanharam ao longo do meu estágio curricular, variando entres os 6 meses e os 16 meses.

	IDADES PREDOMINANTES	NÚMERO DE CRIANÇAS
X1	1 ano e 3 meses	2
X2	1 ano	4
X3	7 meses	2
X4	6 meses	1

Figura 8: Tabela das idades predominantes na sala dos Pintainhos

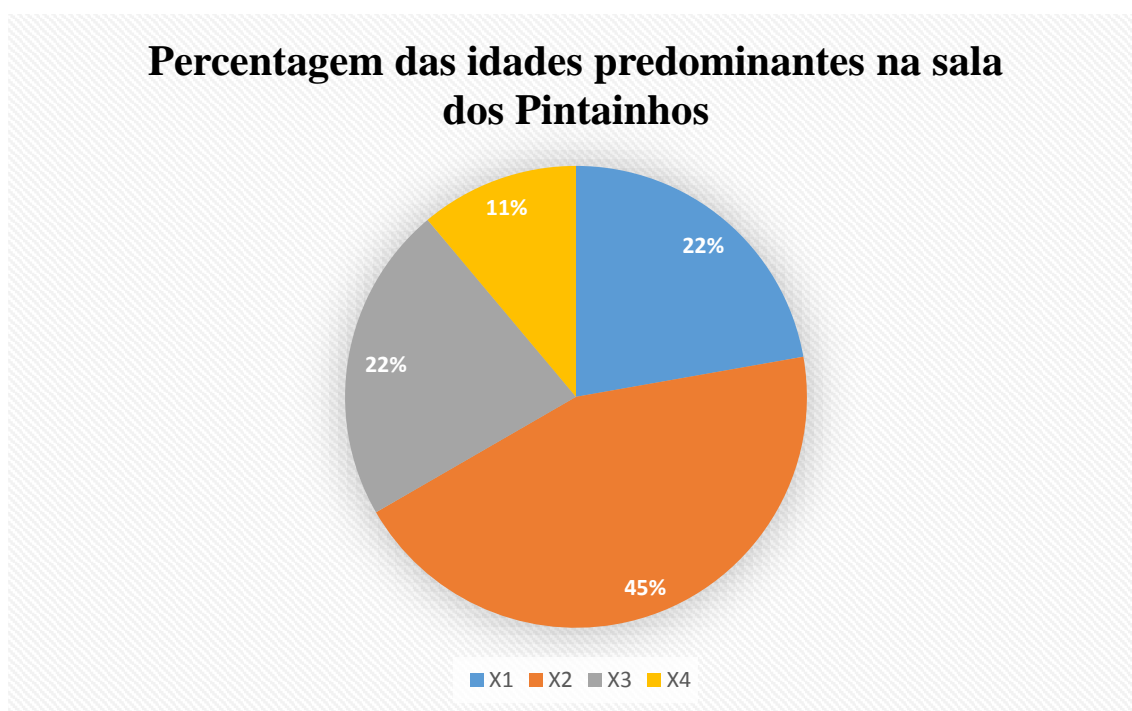


Figura9: Gráfico relativo à idade predominante na sala dos Pintainhos

Após a análise do gráfico, podemos constatar que a idade de um ano é a que predomina, 45% correspondentes a 4 crianças.

A sala dos Patinhos

A sala dos patinhos está pronta para acolher crianças que já possuem a aquisição de marcha, já andando, até aos 2 anos e tem lotação para 20 crianças.

Nesta sala, as crianças despertam a sua atenção para o ambiente que as rodeia, repleto de carinho, afeto e novas aventuras. Numa fase incipiente surgem, nesta idade, as primeiras relações com outras crianças, começando a falar e a demonstrar as suas intenções. Podemos observar uma decoração atraente e uma variedade de materiais fundamentais à manipulação e à experimentação como preconiza Montessori (1948).

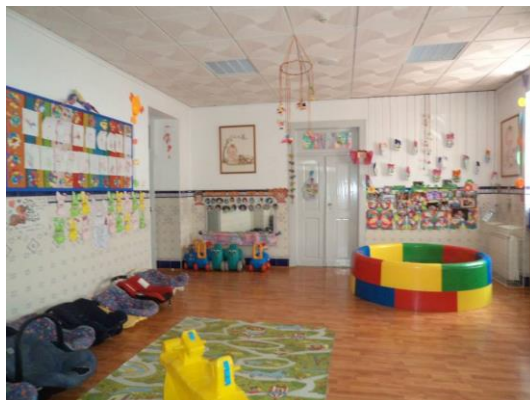


Figura 10: Sala dos Patinhos

Fonte Própria

A sala dos Peixinhos

A sala dos peixinhos é um espaço, com um ambiente adequado e concebido para crianças, com idades compreendidas entre os 18 e os 36 meses e dispõe de uma lotação para 15 crianças.

Esta possui vários espaços que são transformados, ao longo do ano, conforme os temas que estão a ser abordados e explorados, de acordo com a faixa etária do grupo. Assim, no decorrer do tempo, ao longo do ano, são realizadas várias atividades, e todos os meses é elaborado um plano de atividades e objetivos a atingir, pelo que diariamente abordam

conteúdos e promovem tarefas diferentes, visando o desenvolver da criança, através da manipulação e concretização, fomentando a capacidade de observação e diferentes sensações.



Figura 11: Sala dos Peixinhos

Fonte Própria

A sala das Joanelhas

No que concerne à sala da Joanelhas esta está disposta a receber crianças dos 2 aos 3 anos e tem capacidade para 20 crianças. Surge com vários espaços que são transformados tendo em conta os temas que são expostos e explorados e as necessidades vivenciadas pelas crianças, tendo como objetivo desenvolver todas as suas capacidades, consoante o que é imprescindível a cada criança. A decoração é mais pormenorizada, remetendo a histórias e a outros motivos infantis, além de materiais para a criança experimentar e já desenvolver o raciocínio através de materiais de encaixe, de figuras com diferentes cores, do estabelecer de correspondência, etc.



Figura 12: Sala das Joanelhas

Fonte Própria

3.2. - O Jardim de Infância

Quando abordamos o conceito de Jardim de Infância uma das principais funções é assegurar uma resposta educativa adequada, ajustada, abrangente, globalizadora e integradora, que garanta o desenvolvimento feliz e equilibrado de cada criança, (a nível físico, emocional, cognitivo e social), proporcionando-lhes uma descoberta progressiva da sua identidade pessoal e contribuindo para a sua integração no meio envolvente, como preconizam as Orientações Curriculares (1997).

É importante realçar a importância de respeitar cada criança, como um ser individual, com ritmos, interesses e necessidades distintos, respeitando a individualidade, o ritmo de aprendizagem e o desenvolvimento de cada uma.

Outra das intenções do Jardim de Infância é sensibilizar a criança para a questão da socialização e desta forma, contribuir e garantir que saibam e aprendam a viver em\na sociedade.

Por último, o respeito pela diversidade deve também ser abordado, nesta instituição, de forma a que a criança desenvolva a capacidade de confrontar o seu ponto de vista, de ser cooperante, participativa, justa e livre.

No que se refere ao Centro de Assistência Social da Guarda, as salas funcionam como um lugar educativo, pensado e organizado, em função das crianças e adequado às atividades que nele se desenvolvem.

Este é constituído por quatro salas, sendo também denominadas por nomes de animais que enumerarei apenas muito sucintamente, pois o meu estágio decorreu sobretudo nas referidas anteriormente.

A sala dos Coelhoinhos

A Sala dos coelhinhos está disponível para receber crianças de 3 anos e tem espaço para 25 crianças, sendo a sua decoração adequada com a faixa etária.

A sala dos Golfinhos

A Sala dos golfinhos está pronta para receber crianças de 4 anos e pode acolher até 25 crianças, remetendo as suas características e materiais a esta idade e suas brincadeiras.

A sala dos Lobitos

A sala dos Lobitos caracteriza-se por receber crianças de 5 a 6 anos e possui lotação para 25 crianças, com os recursos necessários a esta idade.

A sala das formiguinhas

A sala das formiguinhas é frequentada por crianças com idades compreendidas, entre os 3 a 6 anos de idade e está disposta a receber 25 crianças, possuindo o fundamental ao desenvolvimento de crianças desta idade.

Estas salas estão estruturadas, por diferentes áreas de atividades, que se costumam designar por cantinhos:

- a casinha (cozinha e quarto das bonecas);
- a biblioteca;
- as construções;
- os jogos de mesa;
- a garagem, o cabeleireiro;
- o cantinho da leitura e escrita.

Sempre que possível, são introduzidos em cada espaço novos materiais e objetos, alterando igualmente as suas posições. Também poderão abrir novos cantinhos, ao longo do ano escolar, satisfazendo e abrangendo, todas as diversas necessidades dos grupos. (Centro de Assistência Social, 2013)

Capítulo III

1. As Atividades Realizadas

1.1.– Caracterização do Público-Alvo

A Primeira Infância (0 – 2 anos)

O meu estágio curricular incidiu no trabalho com em crianças de idades compreendidas entre os 6 meses e os 17 meses.

Durante longos anos, a infância não era considerada uma fase da vida com características próprias e as crianças eram perspectivadas como adultos em miniatura, como defende a teoria do homúnculo (1677).

Porém, Jean Jacques Rousseau (1762), chama pela primeira vez à atenção para a importância da infância, para as necessidades da criança e as condições do seu desenvolvimento. Assim, defendendo que a criança não podia ser mais entendida como um adulto em miniatura, se a criança era um ser com características próprias, não só as suas ideias e os seus interesses tinham de ser diferentes dos adultos, mas também o relacionamento rígido mantido pelos adultos em relação a estas precisava ser modificado. Refere também que a educação deverá começar, a partir do momento em que a criança nasce, salientando a necessidade de o homem ser formado, antes que este possa inserir-se na sociedade como cidadão.

John Lock, e no (séc. XVII), defendia que a criança é uma “tábua rasa” sobre a qual o meio externo, “registra” tudo o que esta vive, tornando-a num adulto ativo e competente. A criança é, normalmente, vista como um ser indefeso, que necessita proteção, dependente, ingênua, mas também divertida, verdadeira, espontânea, entre outros.

Ainda sabemos que, nos primeiros anos de vida, a criança desenvolve múltiplas capacidades cognitivas, como resultado da sua curiosidade, pelo meio que a envolve e pela respetiva necessidade de comunicação.

Jean Piaget (1962) considera o ser humano, em geral, e a criança, em particular, como um ser ativo e criativo, na construção e interpretação da realidade e do conhecimento, que lhe permite adaptar-se cada vez melhor, ao meio que a rodeia.

Segundo o mesmo autor, o estágio que caracteriza o desenvolvimento cognitivo, desde o nascimento até aos 18-24 meses, é o *sensório – motor*, pois é neste que o bebê aprende acerca de si próprio e do mundo, através do desenvolvimento da atividade sensorial e motora. Este caracteriza-se principalmente, por uma inteligência prática aplicada à resolução de problemas, tais como procurar um brinquedo, agarrar a bola, atirar um objeto, etc., sendo portanto uma inteligência anterior à linguagem e ao pensamento, que potencia a percepção e o movimento.

Nesta sequência, Piaget (1962) divide ainda este estágio em seis subestádios cognitivos que se desenvolvem à medida que o bebê vai crescendo: os reflexos; **as reações circulares primárias, as reações circulares secundárias, a coordenação dos esquemas secundários, as reações circulares terciárias e o início da representação simbólica.**

No primeiro mês de vida, as ações do bebê são reflexas e há uma ausência da noção de permanência do objeto: o objeto escondido deixa de existir. Do primeiro mês ao quarto, já existe uma coordenação dos reflexos e repetição sensório-motora e há de igual forma, ausência a noção de permanência do objeto.

Entre os 4 e os 8 meses, o bebê torna-se mais interessado pelo ambiente e repete ações, que produzem resultados interessantes, abrangendo também objetos exteriores ao seu corpo, reações circulares secundárias. Os esquemas de ações incipientes vão-se coordenando entre si e, através, de sucessivas tentativas e erros, comportamentos que proporcionam os resultados desejados entre si.

Assim, ao longo do primeiro ano, o bebê irá descobrindo e aprendendo a relação existente, entre as suas ações e as consequências das mesmas. Neste subestádios, verifica-se o início da permanência do objeto, isto é, este já procura o objeto no local, onde ele desapareceu, contudo, se o objeto não estiver parcialmente visível este não o encontra.

Após os 8 meses, até aos 12, a criança continua a construir a noção de permanência do objeto, ou seja, mesmo que os objetos não estejam no lugar, onde este os possa alcançar, ele compreende que essas coisas continuam a existir e o mundo já não é tão caótico para ele. Surgem os primeiros atos intencionais propriamente ditos, uma vez que, há uma finalidade prévia à ação e os esquemas são coordenados, de acordo com uma diferenciação entre meios e fins.

Dos 12 meses aos 18, a criança explora ativamente o mundo, para determinar o modo como um objeto, ou um acontecimento é novo, através de estratégias de tentativas erro – reações circulares terciárias.

Por último, entre os 18 meses e os 24, através da combinação mental, o bebé representa mentalmente acontecimentos e objetos, através do uso de símbolos – representação simbólica – não estando limitado à estratégia tentativa – erro para resolver problemas.

Neste período, a linguagem também vai gradualmente progredindo e ao fim deste estágio o bebé começa por juntar duas palavras para expressar uma ideia, embora o discurso linguístico seja pouco associado à idade cronológica. (Tavares, et. al, 2007)

Segunda Infância (2-6 anos)

Ao longo do meu estágio realizei também uma atividade que teve como público-alvo crianças com idades entre os 3 e os 5 anos.

O desenvolvimento progride a um ritmo consideravelmente acelerado, ao longo do período pré-escolar e a criança vai adquirindo mudanças, na forma como pensa e atua, tornando-se também mais autónoma e independente. Neste estágio, a maior parte das crianças passa grande parte do seu tempo a brincar, adquirindo novas capacidades, ideias e valores crucias para o seu desenvolvimento.

Nesta fase, a criança é dotada de um pensamento mágico, imaginativo e metafórico, expressando-se através de contínuas brincadeiras de faz-de-conta, do amigo invisível, da crença irrefutável do Pai Natal, nos príncipes, nas fadas, nos gnomos, entre outras.

De acordo com Piaget (1962), a principal diferença entre a primeira infância e o período pré-escolar é o recurso ao pensamento simbólico, ou seja, a criança passa a poder representar objetos, ou ações por símbolos.

O autor denominou este período por estágio pré-operatório, o período antecedente ao pensamento operatório, o qual se caracteriza pelo desenvolvimento sequencial de uma ideia, de acordo com determinados princípios lógicos. Este é subdividido em dois subestádios, o pré-concetual, exercício da função simbólica (entre os 2 e os 4 anos) e o pensamento intuitivo (entre os 4 e os 7 anos).

O pensamento pré-operatório reflete diversas características, entre as quais se salienta o egocentrismo intelectual, isto é, o entendimento pessoal de que o mundo foi criado para si, acompanhado pela incapacidade de compreender as relações entre as coisas, assim o egocentrismo entende-se, como sendo a incapacidade da criança compreender o ponto de vista do outro. De igual forma, é um pensamento mágico, devido à imaginação da criança tentando tornar os seus desejos realidade sem preocupação lógica, como defende Piaget (1962).

O segundo subestádio, pensamento intuitivo, revela-se a partir dos 4 anos de idade, verificando-se alguma descentração cognitiva, o que permite um avanço na situação de alguns problemas e a realização de várias aprendizagens. Contudo, este ainda é um pensamento irreversível, quando sujeita a determinadas situações perceptíveis e não compreende a diferença entre transformações reais e aparentes, não possuindo uma lógica do conjunto, percebendo um acontecimento separadamente. Piaget (1962)

Neste âmbito, sabemos que o desenvolvimento da linguagem evolui de forma escarpada, tornando-se num agente primordial na cognição da criança. O seu léxico aumenta significativamente e com facilidade a criança atribui significado a cada palavra aprendida, também se verificam progressos na compreensão das formas gramaticais mais básicas. (Tavares, et al, 2007)

1.2.– A Rotina Diária

Na Creche a rotina diária tem uma grande importância, uma vez que, exerce um eminente papel, de segurança e conforto. Proporciona à criança uma sequência de acontecimentos que ela segue e compreende, ou seja, oferece-lhe uma estrutura de momentos ao longo do dia.

A rotina desempenha também um papel facilitador na captação do tempo e dos processos temporais. A criança aprende a existência de fases, do nome dessas fases e o seu encadeamento sequencial.

Contudo, a rotina funciona também como um suporte para o Técnico de Acompanhamento de Crianças e Jovens, pois permite-lhe gerir melhor o seu tempo e estruturar as atividades que pretende realizar.

No Centro de Assistência Social a rotina compreende-se respeitando os seguintes momentos:

1 – Acolhimento (07:30h às 10h00)

O acolhimento é uma fase muito importante do dia, realizado pelas auxiliares ou mesmo pelo Técnico de Acompanhamento de Crianças e Jovens, disponível para dialogar com quem traz a criança, de forma a saber como passou a noite, como acordou, a que horas comeu, numa tentativa de compreender melhor a criança, os seus comportamentos e as suas reações, durante o dia.

2 – As Atividades de Tempo livre (9h00 às 10h30)

Este é momento em que as crianças realizam diversas atividades, visando o seu desenvolvimento integral, global, total e harmonioso em todas as suas dimensões e capacidades.

2 – Refeições (lanche da manhã, almoço e lanche da tarde)

Estes momentos são essenciais e fundamentais a nível afetivo, pois, estabelecem-se diálogos com as crianças, dá-se atenção, mostram-se sorrisos e isso permite transformar estes momentos num ato rico de afeto, de brincadeira, de jogo e de prazer. O respeito pelo horário das refeições, pela introdução de novos alimentos, pelo ritmo individual de cada criança e ainda, por uma alimentação adequada e rica são, também, elementos a não esquecer.

4 – Higiene

A base indispensável para garantir o bem-estar do bebé, ou da criança é a sua higiene pessoal.

A simples ação de mudar a fralda pode parecer, à partida, uma tarefa não valorizada, que qualquer pessoa pode assegurar, mas no entanto, mais do que o simples contato físico, pode constituir uma ocasião privilegiada para a construção de sentimentos essenciais de segurança e de reconhecimento.

5 – O Repouso (11h15 às 14h)

Quanto mais pequena é a criança, maior é a sua necessidade biológica de dormir. Existem, no entanto, alguns fatores a ter em conta, pois são essenciais:

- adormecer num espaço calmo, silencioso, de modo a que o sono proporcione um momento agradável à criança;
- se existir um objeto transacional (um peluche ou objeto preferido), deverá acompanhar a criança, neste momento, pois transmite-lhe conforto e alívio, permite-lhe representar a família ausente e tolerar melhor a separação.

2. Atividades Realizadas no Estágio Curricular

O meu estágio curricular contemplou quatro fases essenciais: a fase do diagnóstico, em que observei as dificuldades e necessidades de cada criança; a fase de planificação de atividades; a fase de execução, em que pus em prática as atividades planificadas; a fase de avaliação.

A minha prática iniciou-se com um período de observação, no que se refere ao funcionamento e às atividades realizadas na instituição.

O vocábulo *Observação* é uma palavra que deriva do latim “*observatio*” que significa o ato de ver, ou de olhar com atenção, sendo esta uma das etapas do método científico, que consiste em perceber, ver e não interpretar.

A recolha de um conjunto de informações relevantes, acerca daquilo que se observa, permite descrever e interpretar melhor o fenómeno estudado, sendo, através de uma análise cuidada da sala em questão, que se criam condições necessárias para aceder a um conhecimento mais aprofundado acerca do seu funcionamento e sobretudo dos fatores que concorrem para a sua qualidade.

Na área da Educação torna-se imprescindível ver e olhar cada criança, para que o educador consiga ir ao encontro das necessidades de todo o grupo, ou de cada criança

individualmente, para posteriormente adequar a intervenção, procurando satisfazer e responder adequadamente às necessidades, dificuldades e interesses destas.

Inferimos, assim que a observação é uma fase fundamental para que “a posteriori” a intervenção seja mais adequada, incidindo em atividades que visam o desenvolvimento integral da criança.

Neste contexto, no decorrer do meu estágio tive o cuidado de promover e realizar diversas atividades, incidindo e tentando desenvolver as crianças nas suas diferentes dimensões.

2.1. – Atividade – A Audição de Músicas Infantis

Público – Alvo: esta atividade incidiu em crianças de idades compreendidas entre os 6 meses e os 17 meses.

Duração: 15 a 20 minutos

Materiais: Leitor de CD; CD com músicas infantis

Objetivos: Sabemos que a música representa uma importante fonte de estímulos, equilíbrio e felicidade para a criança, fomenta não só o desenvolvimento cognitivo, mas também o desenvolvimento afetivo, físico e social. Assim, podemos salientar que a música ajuda a atingir os seguintes objetivos:

- desenvolver a aprendizagem, proporcionando momentos ricos em termos de expressão e troca de afetos entre as pessoas que se relacionam com a criança;
- contribuir para o bem-estar emocional da criança, estimulando o desenvolvimento físico e a coordenação motora (quando as crianças se mexem ao som da música);
- promover a sensibilidade, a criatividade, a atenção, o prazer de ouvir música, a imaginação e a memória;
- fomentar a interação social da criança com as outras crianças e também com as pessoas que a rodeiam.

Descrição da atividade: Ao longo dos dias no meu estágio proporcionei às minhas crianças a audição de diversas músicas infantis, através de um leitor de CD, cantando e fazendo gestos, recorrendo à mimica para cativar a sua atenção, mimando seguintes músicas:

- *A Saia da Carolina;*
- *Fiz o Meu Palhaço;*
- *A Barata Diz que Tem;*
- *O Balão do João;*
- *Atirei o Pau ao Gato;*
- *A Boneca;*
- *A Machadinha.*



Figura 13: Criança a dançar ao som de músicas infantis

Fonte Própria

Reflexão Crítica: No decorrer do estágio observei uma evolução progressiva na reação da criança perante a audição de uma música. Numa fase incipiente as crianças apenas olhavam atentas pra o leitor de CD, posteriormente realizavam gestos, sorriam, batiam palmas e dançavam.

2.2. – Atividade – Os Jogos com Objetos

Público – Alvo: esta atividade incidiu em crianças de idades compreendidas entre os 6 meses e os 17 meses.

Duração: 10 a 15 minutos

Materiais: brinquedos para morder, que imitam som; bolas de ar; instrumentos de percussão; vários objetos.

Objetivos: Com realização desta atividade a minha intenção era despertar a atenção da criança, para que ela segurasse o objeto, ou repetisse o que eu realizara. Ao longo do estágio tentei ser persistente com esta atividade, para que as crianças soubessem e tomassem conhecimento da utilidade dos objetos, observando para que servem e quais são as suas características.

Os objetivos principais eram:

- estimular os seus sentidos, desenvolvendo as suas capacidades a nível motor e a nível cognitivo;
- promover a manipulação;
- desenvolver o tato;
- proporcionar momentos de experimentação de diversas sensações;
- desenvolver a sua sensibilidade quinestésica;
- estimular a destreza manual;
- fomentar a imitação.

Descrição da atividade: Outras das atividades que efetuei no estágio consistiu na amostra e manipulação de objetos às crianças: brinquedos para morder, que emitiam som ao abanar, com cores atrativas, bolas de ar. Também toquei um instrumento de percussão, visando desenvolver a sua capacidade auditiva e observando a sua reação perante o som, como preconizam as Orientações Curriculares (1997). Todos os dias tentei despertar a atenção para repetirem o que eu fazia com os objetos, pretendendo que compreendessem qual era a sua utilidade, manipulando-os e experimentando-os.

Reflexão Crítica: esta foi uma das atividades mais realizada por mim ao longo dos dias, com muita persistência consegui alcançar os meus objetivos, pois, ao fim do meu estágio a maior parte das crianças já sabia dar a devida utilidade ao objeto em questão e a sua atitude evoluiu progressivamente.



Figura 14: Criança a brincar com um cubo

Fonte Própria

2.3. – Atividade – Bater Palmas e realizar o Gesto do “adeus”;

No estágio realizei várias vezes a atividade de bater palmas e efetuar o gesto do “adeus”, para que as crianças realizassem a mesma ação que eu.

Público – Alvo: esta atividade incidiu em crianças de idades compreendidas entre os 6 meses e os 17 meses.

Duração: 5 minutos

Materiais: nesta atividade não foram necessários materiais.

Objetivos: Tentei transmitir-lhe várias aprendizagens e atingir os seguintes objetivos:

- desenvolver a destreza manual;
- promover a imitação de diversos gestos;
- fomentar momentos de aprendizagem vicariante;
- estimular a coordenação motora e a percepção de ritmo.

Descrição: esta atividade consistia em bater palmas várias vezes, mudando o ritmo, umas vezes mais rápido, outras mais devagar e alternando o som que emitiam, para observar a reação das crianças e para que elas imitassem a minha ação.

Realizei constantemente o gesto do “adeus” para que estas conseguissem entender a minha intenção e o repetissem, apercebendo-se da utilidade deste gesto.

Reflexão Crítica: No decorrer do estágio constatei uma melhoria na compreensão e realização destas atividades, as crianças adquiriram uma maior coordenação motora e a sua percepção do ritmo progrediu bastante. No fim do estágio, observei que muitas crianças realizaram estes gestos com frequência, imitando com facilidade e entusiasmo, “mimésis” vs “poiésis”, desenvolvendo também a capacidade de observação e atenção.

2.4. – Atividade – Imitar animais

No decorrer do estágio promovi, várias vezes, jogos de imitação de animais, para que as crianças ficassem a conhecê-los e tentassem imitar os meus gestos e sons.

Público – Alvo: esta atividade incidiu em crianças de idades compreendidas entre os 6 meses e os 17 meses.

Duração: 10 minutos

Materiais: nesta atividade não foram necessários materiais.

Objetivos: Tentei atingir diferentes objetivos:

- movimentar partes do corpo;
- promover a imitação de diversos gestos e sons;
- estimular os seus sentidos, desenvolvendo as suas capacidades a nível motor e a nível cognitivo;
- desenvolver a destreza manual;
- fomentar a criatividade.

Neste contexto, a minha intenção era estimular a capacidade cognitiva da criança, para que a imitação evoluísse de uma assimilação para a interiorização, contribuindo para consolidar a aprendizagem destas.

Descrição da Atividade: esta atividade consistia em imitar animais, como: o gato; o cão; a galinha; o macaco; entre outros, realizando diversos gestos e emitindo sons, para cativar a atenção das crianças e para lhes dar a conhecer estes seres vivos.

Reflexão Crítica: no fim do estágio constatei que as crianças já percebiam a minha intenção e já conheciam os sons e os gestos que realizava, tentando-os imitar. Foi das atividades que mais apreciaram e na qual mais se divertiram. Com esta atividade desenvolvi a capacidade de imitar, visando atingir mais tarde a criatividade de “poiésis”.

Sabemos que a “poiésis”, a criatividade se atinge ultrapassando, pois, a imitação, que apenas é um meio para atingir a criatividade, é da responsabilidade dos educadores criarem um ambiente propício para que a criança seja estimulada a criar, como preconiza Rocha (1988). Assim, é essencial proporcionar um ambiente rico em estímulos que ajudem ao desenvolvimento da criança.

Segundo Piaget, a imitação, em contraste com a brincadeira assimilação quase pura, envolve o predomínio da acomodação. São processos complementares, que, estão envolvidos na construção do conhecimento por equilíbrio majorante, na relação dinâmica e dialética entre os dois invariantes funcionais de adaptação e organização. A imitação, como os demais processos cognitivos, não é inata para Piaget, e, ela mesma, sofre um processo de transformações, a partir da ação do sujeito sobre os objetos do meio, durante os seis estádios do período sensório-motor. Só no final deste último, a ação se

torna interiorizada, consistindo na representação ou na “reapresentação interna”, e a criança adquire a possibilidade de imitar eventos sem a presença do modelo. No início a imitação é apenas um prolongamento da ação, envolve o que a criança já possui. (Moura & Ribas, 2002)

2.5. – Atividade – Repetir “olá” e outras palavras, e o lançar da bola.

No estágio fomentei diversas vezes a atividade repetir várias palavras e o lançar da bola, para que as crianças realizassem a mesma ação que eu e repetissem as minhas palavras, tentando-as compreender.

Público – Alvo: esta atividade incidiu em crianças de idades compreendidas entre os 6 meses e os 17 meses.

Duração: 10 minutos

Materiais: bolas de diversos tamanhos.

Objetivos: A minha intenção era atingir os seguintes objetivos:

- estimular a destreza manual;
- fomentar a imitação;
- desenvolver o movimento;
- incentivar a fala;
- promover a comunicação;
- pronunciar corretamente as palavras.

Descrição da Atividade: esta atividade incidiu na repetição de palavras como “olá” e “adeus”, e no lançar de bolas de diversos tamanhos, com a mão e com os pés, para que eles imitassem a minha ação e a lançassem de volta.

Reflexão Crítica: é importante salientar que só foi possível promover esta experiência com crianças de idade mais avançada, uma vez que o lançar da bola pode ser perigoso para os mais novos. Porém, com estes observei uma evolução enorme, nos últimos dias, pois, por iniciativa própria, já repetiam várias palavras e lançavam a bola para eu participar na brincadeira.

2.6 – Atividade – Dia no Jardim de Infância

Sala das Formiguinhas

Para um maior enriquecimento a nível do estágio, solicitamos a observação e a intervenção noutras salas.

Público – Alvo: No dia 14 de julho de 2014, a minha intervenção e acompanhamento centrou-se na sala das Formiguinhas, que se caracteriza por ser uma sala mista, ou seja, contempla crianças dos 3, 4 e 5 anos.

Duração: 8 horas

Materiais: brinquedos; quadro de presenças e de clima; cadernos de fichas; molduras realizadas pelas crianças; bolas; carrinhos; objetos para brincar na areia.

Atividade 1 – Brincar no Salão e nos Cantinhos da sala das Formiguinhas

Este é um momento para eles interagirem entre si, estabelecendo relações com as outras crianças e estimulando também a comunicação e a linguagem. Sabemos que, brincar é muito importante para o desenvolvimento motor, cognitivo e social.

Público – Alvo: No dia 14 de julho de 2014, a minha intervenção e acompanhamento incidiu na sala das Formiguinhas, que se caracteriza por ser uma sala mista, ou seja, contempla crianças dos 3, 4 e 5 anos.

Duração: 1 hora

Materiais: brinquedos; bolas; carrinhos.

Objetivos: os objetivos a atingir eram:

- promover a interação social;
- fomentar a interajuda e a cooperação;
- aperfeiçoar a linguagem;
- enriquecer o vocabulário.

Descrição da Atividade: O dia começou às 9h com os meninos das várias salas a **brincarem no salão**. Para conhecer melhor as crianças decidi participar nas suas brincadeiras, jogando à “apanhada”, às “escondidas”, perguntando-lhes os nomes e falando um pouco com elas. Após a chegada à sala, os meninos explicaram as regras existentes e salientaram que deviam ser respeitadas. Em seguida, o grupo dispersou-se para os cantinhos de que dispõem para **brincar**, também me chamaram para brincar e participar na sua alegria.

Reflexão Crítica: Como o meu estágio, na maior parte do tempo, incidiu em crianças com idades precoces, constatei uma diferença muito grande no desenvolvimento que estas apresentavam, sendo possível a realização de atividades que na Creche não promovi. Este momento foi muito importante para estabelecer relações com as crianças, conhecê-las um pouco melhor e interagir com elas.



Figura 15: Salão do Jardim de Infância

Fonte Própria



Figura 16: Sala das Formiguinhas, Cantinho da cozinha de brincar

Fonte Própria

Atividade 2 – A Reunião

Toda esta sequência de atividades permite à criança desenvolver a sua capacidade cognitiva e sobretudo a sua autonomia e responsabilidade

Público – Alvo: No dia 14 de julho de 2014, a minha intervenção e acompanhamento decorreu sobretudo na sala das Formiguinhas, que se caracteriza por ser uma sala mista, ou seja, contempla crianças dos 3, 4 e 5 anos.

Duração: 30 minutos

Materiais: quadro de presenças e de clima; cadernos de fichas; molduras realizadas pelas crianças.

Objetivos: A minha intenção era atingir os seguintes objetivos:

- fomentar a comunicação para que conseguissem construir frases simples e expressar as suas ideias, estabelecendo a comunicação multilateral;
- desenvolver a capacidade de reflexão crítica.

Descrição da Atividade: Após algum tempo a interagir com as crianças, juntamo-nos todos no **cantinho das reuniões**, para eleger o responsável diário que tinha como função informar sobre o dia da semana em que nos encontrávamos, segunda-feira; considerado o dia dos cadernos e qual o clima do dia. Por último, cada “formiguinha” marcou a sua presença, no quadro respetivo.

Posteriormente, formámos um círculo, **cantamos** um pequeno verso a Jesus, dando-lhe o “Bom Dia” e cada um disse o seu nome. “A posteriori”, cada **criança contou como decorreu o seu fim-de-semana** e as novidades que tinha para partilhar. No final, **mostraram as molduras** que fizeram nos dias anteriores, uma lembrança para recordarem a sala das Formiguinhas.

Reflexão Crítica: com esta atividade constatei que estas crianças apresentavam boa capacidade de comunicação, conseguindo expressar as suas ideias e opiniões. Algumas delas apresentavam ainda, alguma dificuldade na construção de frases, porém, é um obstáculo que será ultrapassado com o tempo, atenção e ajuda constante do educador que é mediador, o guia e o facilitador das aprendizagens.



Figura 17: Sala das Formiguinhas, quadro das presenças

Fonte Própria

Atividade 3 – Realização de Fichas

Através da realização destas fichas, efetuam e consolidam grandes aprendizagens, fazendo e aplicando os conhecimentos adquiridos.

Público – Alvo: No dia 14 de julho de 2014, a minha intervenção e acompanhamento incidiu na sala das Formiguinhas, que se caracteriza por ser uma sala mista, ou seja, contempla crianças dos 3, 4 e 5 anos.

Duração: 2 horas

Materiais: cadernos de fichas.

Objetivos: com a realização desta atividade tentei atingir os diversos objetivos:

- desenvolver capacidades de observação e manipulação, através de conhecimentos sobre por exemplo, os planetas, a reciclagem, os continentes, os números, as letras e as formas geográficas, entre outras.
- descobrir os planetas;
- caracterizar os continentes;
- aplicar os conhecimentos.

Descrição da atividade: as crianças sentaram-se nas mesas da sala e levaram os seus respetivos cadernos para **realizarem as fichas** que aprofundam o seu estudo. Os mais novos possuem cadernos diferentes dos mais velhos, pois o seu desenvolvimento é igualmente distinto.

Após esta atividade as crianças foram almoçar e mais tarde dormir. Sabemos que, uma boa alimentação e umas boas horas de sono são fundamentais para que a criança esteja apta e disposta a aprender novos conhecimentos, cumprindo também a rotina diária do Jardim de Infância.

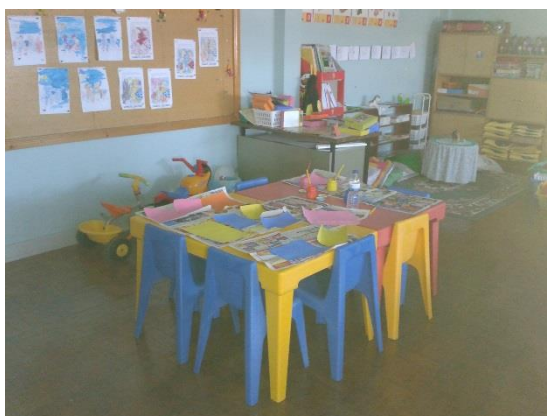


Figura 18: Sala das Formiguinhas, Mesa onde realizam os trabalhos

Fonte Própria

Reflexão Crítica: considero esta atividade muito importante, pois, aplicam os conhecimentos efetuados ao longo do ano e promovem o desenvolvimento cognitivo. Constatei algumas dificuldades nas fichas mais complexas, porém, tentei ajuda-los a compreender melhor o que os exercícios pediam.

Atividade 4 – Teatro da História da Lebre e da Tartaruga

Este tipo de atividades tem como objetivo estimular a capacidade de se expressar oralmente, de improvisação, de concentração, de confiança, de autoestima e também de interação grupal.

Público – Alvo: No dia 14 de julho de 2014, a minha intervenção e acompanhamento incidu na sala das Formiguinhas, que se caracteriza por ser uma sala mista, ou seja, contempla crianças dos 3, 4 e 5 anos.

Duração: 30 minutos

Materiais: não foram necessários materiais.

Objetivos: os objetivos essenciais a serem atingidos eram:

- desenvolver a capacidade de improvisação;
- fomentar a expressão oral;
- desenvolver a autoconfiança e a autoestima.

Descrição da Atividade: as crianças efetuaram, um teatro com a história da Lebre e da Tartaruga, já conhecida por todos, interpretando cada um a sua personagem, repetindo algumas vezes o teatro invertendo os papéis.

Reflexão Crítica: esta foi a atividade que mais gostei de realizar, além de as crianças se divertirem, também desenvolvem diversas capacidades. Apresentaram facilidade na interpretação das personagens, transmitindo a história de forma clara e objetiva.

Atividade 5 – O brincar no Parque de Diversões

Para as crianças descontraírem, resolvi promover esta atividade que se revela muito importante para desenvolver a interação grupal.

Público – Alvo: No dia 14 de julho de 2014, a minha intervenção e acompanhamento incidiu na sala das Formiguinhas, que se caracteriza por ser uma sala mista, ou seja, contempla crianças dos 3, 4 e 5 anos.

Duração: 2 horas

Materiais: brinquedos; bolas; carrinhos; objetos para brincar na areia.

Objetivos: com a realização desta atividade tentei atingir os seguintes objetivos:

- desenvolverem a motricidade,
- promover a cognição;
- estimular a interação grupal.

Descrição da Atividade: quase a terminar o dia no Jardim de Infância as crianças foram divertir-se e brincar para o **parque de diversões** de que este dispõe, com vários recursos para brincarem, como triciclos, escorregas, areia, entre outros.



Figura 19: Parque do Jardim de Infância

Fonte Própria



Figura 20: Parque do Jardim de Infância

Fonte Própria

Para finalizar o dia as crianças dirigiram-se ao salão onde sempre acabam o dia brincando uns com os outros e assistindo a desenhos animados através da gravação da TV, até que os pais os fossem buscar.

Reflexão Crítica: Através da realização destas atividades percebemos o quão importante é brincar, pois, ajuda a criança a desenvolver diferentes capacidades e promove a interação e as relações entre o grupo, estimulando, desta forma, a cooperação e a interajuda. Ao longo deste dia constatei que as crianças ganharam confiança em mim, pedindo para participar em todas atividades.

2.7. – Algumas atividades realizadas diariamente

Público – Alvo: a minha atividade incidiu em crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 16 meses.

Duração: 30 a 35 minutos por dia.

Materiais: guiso; brinquedos; bolas; fantoches; leitor de CD.

Objetivos: Ao longo dos dias, durante o meu estágio curricular tive em especial atenção desenvolver diversas atividades indo ao encontro das necessidades, dificuldades e aprendizagens de cada criança, tentando colmatá-las e dar-lhe a resposta adequada, atingindo os seguintes objetivos:

- desenvolver o movimento;
- estimular o raciocínio;
- incentivar a fala;
- promover o relacionamento;
- fomentar atividades que desenvolvam a memória;
- estimular a comunicação;
- incentivar o desenvolvimento da motricidade grossa;
- explorar objetos;
- movimentar partes do corpo;

- promover o desenvolvimento da musicalidade;
- desenvolver ativamente a linguagem;
- fomentar o jogo social e as relações sociais;
- pronunciar corretamente as palavras;
- promover a autoestima;

Descrição das atividades:

Em seguida, refiro as diversas atividades, sobretudo de manipulação e imitação, realizadas todos os dias, visando o desenvolvimento geral, global, total e harmonioso da criança e os objetivos anteriores.

Atividades:

- dar ao bebê um guiso para abanar e fazer barulho;
- promover as brincadeiras, como “buzinar” no nariz;
- explorar brinquedos que produzam sons;
- incentivar o controlo da cabeça com flexões de bebê;
- apoiar o bebê quando ele quiser levantar-se;
- realizar jogos motores com uma bola grande;
- deixar o bebê brincar com as mãos e os pés e incentivá-lo a descobrir;
- fornecer brinquedos para explorar ele os com as mãos e a boca;
- responder com compreensão para que ele se sinta confortável com as suas emoções;
- dar as mãos à criança e encorajá-la a andar;
- realizar jogos de imitação;

- estimular o “Toma lá, dá cá”;
- pedir beijinhos ao bebé;
- repetir lengalengas simples e apoiadas com gestos;
- estimular as primeiras palavras;
- brincar com fantoches;
- ouvir músicas.



Figura 21: Criança a brincar no colchão

Fonte Própria



Figura 22: Criança a sorrir

Fonte Própria

Reflexão Crítica: todas estas atividades permitiam à criança desenvolver-se em diferentes níveis e dimensões física, cognitiva, motora, social, moral, ética e estética. Constatei uma evolução enorme desde que iniciei o estágio até ao último dia, algumas crianças começaram a andar, adquiriram a capacidade de pronunciar e repetir palavras, percebiam a minha intenção e imitavam as minhas ações.

3. Conclusão

Eis-me chegada ao fim de mais uma etapa da minha formação, como futura Técnica de Acompanhamento de Crianças e Jovens, em que sinto que esta passagem pelo Centro de Assistência Social da Guarda enriqueceu-me a todos os níveis, uma vez que o estágio curricular permitiu-me estar em contato com a realidade da Creche.

Ao longo do meu Estágio Curricular, tentei sempre promover metodologias diversificadas visando o desenvolvimento global, total e integral de todas as crianças, ou seja, em todas as suas dimensões a nível motor, cognitivo, social, moral, estético e religioso, atendendo às necessidades, dificuldades e aprendizagens de cada uma, individualmente.

Neste âmbito, um dos meus objetivos, foi o de fomentar na sala dos Pintainhos uma aprendizagem por descoberta, encorajando-os a aprender, manipulando objetos e estimulando os seus sentidos, fomentando assim atitudes mais autónomas.

Desta forma, o Técnico de Acompanhamento de Crianças e Jovens orienta, apoia, guia e supervisiona crianças, assentando em princípios deontológicos e conducentes à valorização da formação humana, à promoção da educação pessoal e social e à aquisição e desenvolvimento de competências, incentivando-as a descobrirem por sua iniciativa, desenvolvendo a criatividade e a imaginação, tal como a destreza mental.

4. Pistas para o Futuro

Quanto às pistas para o futuro, saliento a importância de incidir e realizar atividades que promovam a fala, a sensibilidade, a destreza manual, a aquisição de marcha e o raciocínio. Devido à idade precoce destas crianças é necessário uma atenção e um acompanhamento especial ao seu desenvolvimento, a todos os níveis e dimensões. Gostava de ter a oportunidade de ver todas as crianças que acompanhei a adquirirem a marcha, a fala e a realizarem jogos que não pude efetuar, tendo em conta a sua idade.

Nesta sequência, é importante referir que o meu estágio curricular não teve o tempo suficiente para todas as atividades que gostava de realizar, uma vez que apenas teve a duração de 400h e o tempo foi bastante restrito, não permitindo a exequibilidade de tarefas

mais complexas e que envolvessem continuidade ao longo do tempo para verificar evolução.

5. Reflexão Final

Olhando para o longo caminho percorrido, tenho de agradecer a todos os que me ajudaram a este enriquecimento como Pessoa e principalmente como profissional, bem como por tudo aquilo que me foi possível vivenciar e realizar, apesar de alguns momentos terem sido bastantes difíceis, havendo, por vezes, limitações e fragilidades sentidas e experienciadas.

Uma das grandes dificuldades sentidas foi o primeiro contacto com a realidade, uma vez que, ainda não era do meu conhecimento a idade das crianças com quem iria estagiar e deparei-me com idades tão precoces, sentindo, desde logo, uma grande responsabilidade e tendo um enorme receio de não conseguir ultrapassar os obstáculos que surgissem. Este aspecto fez-me sentir que o estágio exigia muito de mim e que teria de realizar tarefas às quais não estava habituada e que nunca tinha efetuado, porém com o tempo fui ganhando experiência e ultrapassando este receio, conseguindo alcançar os meus objetivos, pelo que considero que aprendi imenso e que foi um trabalho muito gratificante que me preparou para novos desafios, no futuro.

Em contrapartida, um outro aspeto positivo que ocorreu, ao longo deste percurso, está relacionado, com a diversidade de materiais que utilizei na realização das tarefas, tendo como finalidade suscitar o interesse das crianças, através de uma forma atrativa e apelativa, resultando em aprendizagens significativas e profícuas como reitera Montessori (1948).

No que se refere à relação com as crianças, esta foi bastante positiva, originando desde logo, uma relação muito afetiva com as mesmas, pelo que no desenrolar do estágio senti-me muito responsável pelo desenvolvimento de cada uma, tentando deste modo em cada atividade promover novas experiências e aprendizagens. No decorrer do estágio, senti-me cada vez mais integrada na sala e era gratificante ver os sorrisos das crianças, logo

que chegava, bem como todos os abraços e demonstrações de afeto. Foi com muita nostalgia que no último dia me despedi destas, o que me causou muitas saudades e sentindo que o meu dever foi cumprido.

No que concerne, ao meu relacionamento com a comunidade da instituição, penso que foi bastante positivo, existindo uma boa relação entre mim, as auxiliares e as educadoras desta, ocorrendo sempre interajuda e cooperação nas atividades realizadas. É ainda importante realçar, a boa relação com a minha colega de estágio Vanessa Veloso, pois apoiamo-nos mutuamente, cooperando sempre juntas na elaboração de atividades e tarefas, de forma, a que as aprendizagens fossem mais significativas, proveitosas e eficazes.

Concluo assim, que ao longo deste tempo de estágio aprendi muito e que este foi muito importante para a minha formação pessoal e pedagógica. Neste sentido, tenho ainda que agradecer, muito, à professora coordenadora de estágio Urbana Maria Bolota Cordeiro, por toda a ajuda prestada e pelo tempo disponibilizado, para o esclarecimento de dúvidas, contribuindo de uma forma muito importante para o meu percurso. Tentei sempre superar e corrigir as minhas falhas, limitações e dificuldades, trabalhando e esforçando-me para tal, pois estar em contacto com a realidade e ajudar no desenvolvimento das crianças é uma função que me enriquece e com a qual me identifico. Consequentemente, o meu estágio ajudou-me a crescer profissionalmente, pois como reitera Arends (1995) “alguns aspetos do ensino podem ser aprendidos nas aulas de universidade, outros porém podem ser aprendidos, recorrendo à investigação. Contudo, muitas das características mais importantes da arte profissional, podem ser aprendidas com a experiência”.

Bibliografia

- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: Mc-Graw - Hill.
- Ausubel, D. (1968). *Psicologia Educacional*. Editora Interamericana, RJ
- Barros, R., Carvalho, M. d., Franco, S., Mendonça, R., Pádua, E. d., Rosalém, A., & Tsukada, R. (2001). *A importância da qualidade da creche para a eficácia na promoção do desenvolvimento infantil*.
- Freud, S. (1908). *Escritores criativos e devaneios. Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. IX).
- Kamii, C. (1990). *A criança e o número*. Campinas: Papirus.
- Klein, M. (1932). *A psicanálise de crianças*. v. II, p. 1-350.
- Lira, N. A., & Rubio, J. d. (2014). A Importância do Brincar na Educação Infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*.
- Locke, J. (1993). *Os Clássicos da Política*. v.I. Ática
- Marques, R. (1997). *Ensinar Valores: Teorias e Modelos*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997), *Orientações Curriculares*. Lisboa.
- Montessori, M. (1948). *A Descoberta da Criança*. Lisboa: Portugalíia Editora.
- Moura, M. L., & Ribas, A. F. (2002). *Imitação e desenvolvimento inicial: evidências empíricas, explicações e implicações teóricas*.
- Oliveira, Z. d. (1996). *Creches: Crianças, faz de conta & cia*. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes,.
- Piaget, J. (1964). *Seis Estudos da Psicologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Ribeiro, P. S. (2002). Jogos e brinquedos tradicionais. *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*.
- Rocha, F. (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro: Livraria Estante Editora.
- Rousseau, J.-J. (1997). *Confesiones ("Confissões")*. Alianza Editorial.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Vigotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Webgrafia

A importância de uma boa creche para a socialização e aprendizagem da criança. (28 de agosto de 2011). Fonte: <http://www.artigonal.com/psicoterapia-artigos/a-importancia-de-uma-bo-a-creche-para-a-socializacao-e-aprendizagem-da-crianca-5168043.html>, acessido a 10 de agosto de 2014.

A Importância do Brincar para o Desenvolvimento Infantil. (s.d.). Fonte: <http://www.ufrgs.br/creche/a-unidade/psicologia-1/a-importancia-do-brincar-para-o-desenvolvimento-infantil>, acessido a 10 de agosto de 2014.

Centro de Assistência Social. (2013). disponível em: <http://centrodeassistenciasocialguarda.blogspot.pt/2013/07/pagina-inicial.html>, acessido a 10 de agosto de 2014

Cursos de Especialização Tecnológica. (s.d.). Fonte: Instituto Politécnico da Guarda: <http://www.ipg.pt/cet/curso.aspx?id=28&curso=Acompanhamento%20de%20Crian%3%A7as%20e%20Jovens>, acessido a 10 de agosto de 2014

Guerra, V. (2008). Fonte: <http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2008/11/20/psicologo-ressalta-importancia-das-creches-no-desenvolvimento-das-criancas>, acessido a 10 de agosto de 2014.

Localização do Centro de Assistência Social da Guarda. Fonte: Google Maps: <https://www.google.pt/maps/place/Largo+Jo%C3%A3o+de+Almeida+9,+6300035+Guarda/@40.5387329,7.2673407,17z/data=!3m1!4b1!4m2!3m1!1s0xd3ce5328550d63d0x7a1d5d1b3dde0c2c>

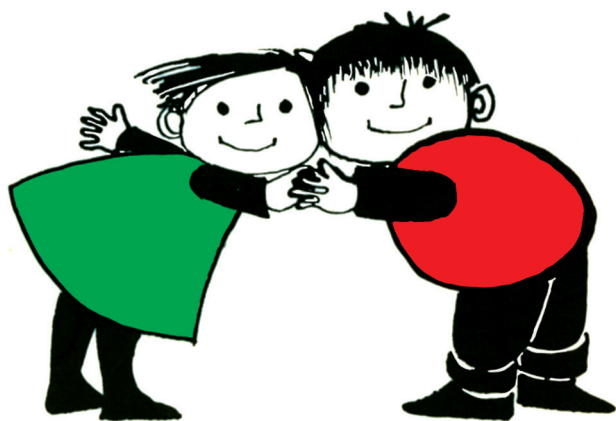
Mapa do Distrito da Guarda. Fonte: Distrito de Guarda: www.pandaempresas.net/?link=portugal/mapa-guarda.php, acessido a 10 de agosto de 2014.

Pedagogia ao Pé da Letra. (2014). disponível em CRECHE: ABRIGO DE CRIANÇAS OU ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL?: <http://pedagogiaaopedaletra.com/creche-abrigo-de-criancas-ou-espacos-de-educacao-infantil/>, acessido a 10 de agosto de 2014.

Psicólogo ressalta importância das creches no desenvolvimento das crianças. (s.d.). Fonte: Portal de Notícias: <http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2008/11/20/psicologo-ressalta-importancia-das-creches-no-desenvolvimento-das-criancas>, acessido a 10 de agosto de 2014.

Legislação Consultada

- Ministério da Educação (1986). Lei n.º46 /86 de 14 de Outubro, *Lei de Bases do Sistema Educativo.*



O r i e n t a ç õ e s C u r r i c u l a r e s
para a Educação Pré-Escolar

■ PRÉ-ESCOLAR

EDUCAÇÃO

O r i e n t a ç õ e s C u r r i c u l a r e s
para a Educação Pré-Escolar

M I N I S T É R I O D A E D U C A Ç ã O
Departamento da Educação Básica ■ Núcleo de Educação Pré-Escolar

Ficha Técnica

Título

Orientações Curriculares
para a Educação Pré-Escolar

Editor

Ministério da Educação
Departamento da Educação Básica
Gabinete para a Expansão
e Desenvolvimento
da Educação Pré-Escolar
Av. 24 de Julho, 140 — 1300 Lisboa

Directora do Departamento

da Educação Básica

Teresa Vasconcelos

Texto

M. Isabel Ramos Lopes da Silva
(Instituto de Inovação Educacional)
e Núcleo de Educação Pré-Escolar

Ilustração

Manuela Bacelar

Capa e Concepção Gráfica

Cecília Guimarães

Tiragem

25 000

Impressão

Editorial do Ministério da Educação

Data

Setembro 1997

N.º Depósito Legal

114 801/97

ISBN

972-742-087-7

Colecção
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

I

Orientações Curriculares
para a Educação Pré-Escolar

É com maior gosto que levamos a todos os jardins de infância as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Trata-se do culminar de um processo que envolveu profissionais, formadores, investigadores e técnicos da administração central e local, associações profissionais e sindicais, representantes dos pais, etc., na construção de um documento que fosse espelho daquilo que hoje sabemos que a educação pré-escolar deve proporcionar às crianças, isto é, reflexo daquilo que a sociedade, no seu todo, pede à educação pré-escolar.

Estas Orientações Curriculares serão “pontos de apoio” para a prática pedagógica dos educadores, são espelho da sua “coerência profissional”, permitindo uma “maior afirmação social da educação pré-escolar”, como afirmavam, há já largos anos, alguns educadores de infância, sondados sobre esta matéria*. À Doutora Isabel Lopes da Silva (Instituto de Inovação Educacional) e ao Núcleo de Educação Pré-Escolar do Departamento da Educação Básica, o reconhecimento pelo trabalho de rigor e qualidade desenvolvido na preparação deste documento.

Não esqueçamos: o educador é o construtor, *o gestor do currículo*, no âmbito do projecto educativo do estabelecimento ou do conjunto de estabelecimentos. O educador deve construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis educativos.

Pretende-se que estas Orientações sejam “um ponto de apoio” para uma educação pré-escolar enquanto primeira etapa da educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida. Poderão contribuir para que a educação pré-escolar de qualidade se torne motor de cidadania, alicerce de uma vida social, emocional e intelectual, que seja um todo integrado e dinâmico para *todas as crianças* portuguesas e não apenas para algumas.



Teresa Vasconcelos

*Directora do Departamento da Educação Básica
e
Coordenadora do Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento
da Educação Pré-Escolar
(GEDEPE)*

* Vasconcelos, (1990) Modelos Pedagógicos na educação pré-escolar: Que pensam os educadores? *Aprender*, 11, 38-44.

I Princípios Gerais

<i>Introdução</i>	13
Princípio geral e objectivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar	15
Fundamentos e organização das Orientações Curriculares	17
Orientações globais para o educador	25

II Intervenção Educativa

Organização do ambiente educativo	31
Abordagem sistémica e ecológica do ambiente educativo	31
Organização do grupo, do espaço e do tempo	34
Organização do meio institucional	41
Relação com os pais e outros parceiros educativos	42
Áreas de conteúdo	47
Articulação de conteúdos	48
Área de formação pessoal e social	51
Área de expressão e comunicação	56
<i>Domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical</i>	57
<i>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</i>	65
<i>Domínio da matemática</i>	73
Área de conhecimento do mundo	79
Continuidade educativa	87
Intencionalidade Educativa	93

I . P r i n c í p i o s G e r a i s



INTRODUÇÃO

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar aprovadas pelo presente despacho* decorrem de um debate amplamente participado que permitiu a sua progressiva reformulação.

A diversidade e riqueza das contribuições de serviços e instituições que desempenham um papel relevante na educação pré-escolar, bem como de numerosos grupos de educadores que se disponibilizaram para analisar o documento base e apresentar as suas críticas e sugestões, possibilitaram a progressiva melhoria do documento final. Este processo permitiu, ainda, distinguir os princípios gerais das Orientações Curriculares, a que se refere este despacho, do seu desenvolvimento pedagógico, a publicar pelo Departamento da Educação Básica. A complementaridade destes dois textos visa torná-los um instrumento útil para os educadores reflectirem sobre a prática e encontrarem as respostas educativas mais adequadas para as crianças com quem trabalham.

As Orientações Curriculares constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças.

As Orientações Curriculares constituem uma referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar e destinam-se à organização da componente educativa. Não são um programa, pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças. Diferenciam-se também de algumas concepções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos.

Ao constituírem um quadro de referência para todos os educadores, as Orientações Curriculares pretendem contribuir para promover uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar.

O presente documento organiza-se do seguinte modo:

- 1 — Princípio geral e objectivos pedagógicos enunciados na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar

* Despacho n.º 5220/97 (2.ª série), de 10 de Julho, publicado no D. R. n.º 178, II série, de 4 de Agosto.

2 — Fundamentos e organização das Orientações Curriculares

3 — Orientações gerais para o educador

As Orientações Curriculares assentam nos seguintes fundamentos articulados:

- o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis;
- o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo — o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens;
- a construção articulada do saber — o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada;
- a exigência de resposta a todas as crianças — o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo.

Com suporte nestes fundamentos, o desenvolvimento curricular, da responsabilidade do educador, terá em conta:

- os objectivos gerais — enunciados na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar como intenções que devem orientar a prática profissional dos educadores;
- a organização do ambiente educativo — como suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade. O ambiente educativo comporta diferentes níveis em interacção: a organização do grupo, do espaço e do tempo; a organização do estabelecimento educativo; a relação com os pais e com outros parceiros educativos;
- as áreas de conteúdo — que constituem as referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem. Distinguem-se três áreas de conteúdo:
 - Área de Formação Pessoal e Social;
 - Área de Expressão/Comunicação que compreende três domínios:
 - a) domínio das expressões com diferentes vertentes — expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical;
 - b) domínio da linguagem e abordagem à escrita;
 - c) domínio da matemática;
 - Área de Conhecimento do Mundo;
- a continuidade educativa — como processo que parte do que as crianças já sabem e aprenderam, criando condições para o sucesso nas aprendizagens seguintes;
- a intencionalidade educativa — que decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças.

PRINCÍPIO GERAL E OBJECTIVOS PEDAGÓGICOS ENUNCIADOS NA LEI-QUADRO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

Princípio Geral

Este princípio fundamenta todo o articulado da lei e dele decorrem os objectivos gerais pedagógicos definidos para a educação pré-escolar:

*Objectivos
Pedagógicos*

- a) *Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;*
- b) *Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;*
- c) *Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;*
- d) *Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;*
- e) *Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;*

-
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;*
 - g) Proporcionar à criança ocasiões de bem estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;*
 - h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;*
 - i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.*

FUNDAMENTOS E ORGANIZAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES

O princípio geral e os objectivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro enquadram os fundamentos e a organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Assim, as diferentes afirmações contidas no princípio geral da Lei-Quadro, destacadas no texto, relacionam-se com os objectivos gerais, para explicitar como se traduzem nas Orientações Curriculares.

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”.

educação ao longo da vida

Esta afirmação implica que durante esta etapa se criem as condições necessárias para as crianças continuarem a aprender, ou seja, importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender. Desta afirmação decorre também o objectivo geral:

aprender a aprender

“Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens”.

igualdade de oportunidades

Não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte.

sucesso escolar

A educação pré-escolar foi apontada como um possível local de insucesso escolar precoce em que algumas crianças aprendem que não são tão capazes como as outras. Conclusões da investigação sociológica demonstraram,

também, que o insucesso escolar recai maioritariamente em crianças de meios populares, cuja cultura familiar está mais distante da cultura escolar.

*pedagogia
estruturada*

Para que a educação pré-escolar possa contribuir para uma maior igualdade de oportunidades, as Orientações Curriculares acentuam a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

carácter lúdico

Adoptar uma pedagogia organizada e estruturada não significa introduzir na educação pré-escolar certas práticas "tradicionais" sem sentido para as crianças, nem menosprezar o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal.

*sucesso da
aprendizagem*

A educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos.

Os diversos contextos de educação pré-escolar são, assim, espaços onde as crianças constroem a sua aprendizagem, de forma a:

*formação e
desenvolvimento*

“Favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança”.

Esta afirmação do princípio geral fundamenta o objectivo:

“Estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas”.

*interligação
desenvolvimento /
aprendizagem*

Este objectivo aponta, assim, para a interligação entre desenvolvimento e aprendizagem defendida por diferentes correntes actuais da psicologia e da sociologia, que conside-

ram que o ser humano se desenvolve num processo de interacção social. Nesta perspectiva a criança desempenha um papel activo na sua interacção com o meio que, por seu turno, lhe deverá fornecer condições favoráveis para que se desenvolva e aprenda.

Admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo.

*criança como
sujeito
do processo
educativo*

Neste sentido, acentua-se a importância da educação pré-escolar partir do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios. Respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens. A oportunidade de usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interacções sociais alargadas com outras crianças e adultos, permite que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros.

*partir do que a
criança sabe*

O respeito pela diferença inclui as crianças que se afastam dos padrões "normais", devendo a educação pré-escolar dar resposta a todas e a cada uma das crianças. Nesta perspectiva de "escola inclusiva", a educação pré-escolar deverá adoptar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais.

*educação para
todos*

O conceito de "escola inclusiva" supõe que o planeamento seja realizado tendo em conta o grupo. Este plano é adaptado e diferenciado de acordo com as características individuais, de modo a oferecer a cada criança condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Pela sua referência ao grupo, vai mais longe que a perspectiva de integração que admitia a necessidade de planos individuais e específicos para as crianças "diferentes". Assim, mesmo as crianças diagnosticadas como tendo "necessidades educativas especiais" são incluídas no grupo e beneficiam das oportunidades educativas que são proporcionadas a todos.

*escola
inclusiva*

*planeamento
para o grupo*

*funcionamento
do estabeleci-
mento educativo*

As condições que se consideram necessárias para a existência de uma "escola inclusiva" tais como, o bom funcionamento do estabelecimento educativo, o envolvimento de todos intervenientes — profissionais, crianças, pais e comunidade — a planificação em equipa, são aspectos a ter em conta no processo educativo a desenvolver na educação pré-escolar.

A resposta que a educação pré-escolar deve dar a todas as crianças organiza-se:

“Tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

Esta última afirmação do princípio geral que orienta a educação pré-escolar concretiza-se em diferentes objectivos, relacionando-se directamente com os seguintes:

*desenvolvi-
mento pessoal e
social*

“Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;”

*educação para
a cidadania*

“Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade”.

*Organização do
Ambiente
Educativo*

No sentido da educação para a cidadania, as Orientações Curriculares dão particular importância à Organização do Ambiente Educativo como um contexto de vida democrática em que as crianças participam, onde contactam e aprendem a respeitar diferentes culturas. É nesta vivência que se inscreve a área de Formação Pessoal e Social considerada como área integradora de todo o processo de educação pré-escolar.

*Formação
Pessoal e Social*

É também objectivo da educação pré-escolar:

*bem-estar
e segurança*

“Proporcionar ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva”.

O bem estar e segurança dependem também do ambiente educativo, em que a criança se sente acolhida, escutada e valorizada, o que contribui para a sua auto-estima e desejo

de aprender. Um ambiente em que se sente bem porque são atendidas as suas necessidades psicológicas e físicas. O bem estar relacionado com a saúde individual e colectiva é também ocasião de uma educação para a saúde que faz parte da formação do cidadão.

Mas, a educação da criança, tendo em vista a plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário, implica também outras formas de desenvolvimento e aprendizagem, a que se refere o objectivo:

“Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo”.

*Expressão
e Comunicação*

Este objectivo é contemplado nas áreas Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo. Existindo uma ligação entre as duas, a primeira engloba diferentes formas de linguagem distribuídas por três domínios: domínio das expressões, com diferentes vertentes — expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical —; domínio da linguagem e abordagem à escrita, que inclui outras linguagens como a informática e a audiovisual e ainda, a possibilidade de sensibilização a uma língua estrangeira; o domínio da matemática, considerado como uma outra forma de linguagem, faz também parte da área de Expressão e Comunicação.

*Conhecimento
do Mundo*

Sendo o domínio destas linguagens importante em si mesmo, elas também são meios de relação, de sensibilização estética e de obtenção de informação. Deste modo, a área de Expressão e Comunicação constitui uma área básica que contribui simultaneamente para a Formação Pessoal e Social e para o Conhecimento do Mundo. Por seu turno, a área do Conhecimento do Mundo permite articular as outras duas, pois é através das relações com os outros que se vai construindo a identidade pessoal e se vai tomando posição perante o "mundo" social e físico. Dar sentido a esse "mundo" passa pela utilização de sistemas simbólico-culturais.

*articulação de
conteúdos*

Não se considerando estas diferentes áreas como compartimentos estanques, acentua-se a importância de interligar as diferentes áreas de conteúdo e de as contextualizar num determinado ambiente educativo. Assim, a organização do ambiente educativo na relação com o meio envolvente constitui o suporte do desenvolvimento curricular. Só este processo articulado permite atingir um outro objectivo que deverá atravessar toda a educação pré-escolar:

*curiosidade e
espírito crítico*

“despertar a curiosidade e o espírito crítico”.

Este objectivo concretiza-se nas diferentes áreas de conteúdo que se articulam numa formação global, que será o fundamento do processo de educação ao longo da vida.

Uma outra afirmação do princípio geral da Lei-Quadro considera a educação pré-escolar como:

“complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação”.

Esta afirmação que acentua a importância da relação com a família, traduz-se no objectivo:

*participação da
família*

“Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade”.

Os pais ou encarregados de educação são os responsáveis pela criança e também os seus primeiros e principais educadores. Estando hoje, de certo modo ultrapassada a tónica colocada numa função compensatória, pensa-se que os efeitos da educação pré-escolar estão intimamente relacionados com a articulação com as famílias. Já não se procura compensar o meio familiar, mas partir dele e ter em conta a(s) cultura(s) de que as crianças são oriundas, para que a educação pré-escolar se possa tornar mediadora entre as culturas de origem das crianças e a cultura de que terão de se apropriar para terem uma aprendizagem com sucesso.

Sendo a educação pré-escolar complementar da acção educativa da família, haverá que assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias, no sentido de encontrar, num determinado contexto social, as respostas

mais adequadas para as crianças e famílias, cabendo aos pais participar na elaboração do projecto educativo do estabelecimento.

Mas, não só a família, como também o meio social em que a criança vive influencia a sua educação, beneficiando a escola da conjugação de esforços e da potencialização de recursos da comunidade para a educação das crianças e dos jovens. Assim, tanto os pais, como outros membros da comunidade poderão colaborar no desenvolvimento do projecto educativo do estabelecimento.

*projecto
educativo do
estabelecimento*

O processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação.

*participação da
comunidade*

ORIENTAÇÕES GLOBAIS PARA O EDUCADOR

A intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando, o que pressupõe:

Observar

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

*conhecimento
da criança*

O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades. Este conhecimento resulta de uma observação contínua e supõe a necessidade de referências tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registo.

*diferenciação
pedagógica*

Trata-se fundamentalmente de dispôr de elementos que possam ser periodicamente analisados, de modo a compreender o processo desenvolvido e os seus efeitos na aprendizagem de cada criança. A observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.

*base do planea-
mento e da ava-
liação*

Planear

*aprendizagens
significativas e
diversificadas*

Planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades.

*reflexão sobre
as intenções
educativas*

Planear implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização. O planeamento do ambiente educativo permite às crianças explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição, proporcionando-lhes interações diversificadas com todo o grupo, em pequenos grupos e entre pares, e também a possibilidade de interagir com outros adultos. Este planeamento terá em conta as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação, bem como a previsão de várias possibilidades que se concretizam ou modificam, de acordo com as situações e as propostas das crianças.

*articulação das
áreas de con-
teúdo*

Cabe, assim, ao educador planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só, mas acautelando situações de excessiva exigência de que possa resultar desencorajamento e diminuição de autoestima.

*participação
das crianças no
planeamento*

O planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma.

Agir

Concretizar na acção as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas. A participação de outros adultos – auxiliar de acção educativa, pais, outros membros da comunidade – na realização de oportunidades educativas planeadas pelo educador é uma forma de alargar as interações das crianças e de enriquecer o processo educativo.

*concretização
da acção*

Avaliar

Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.

*tomar
consciência
da acção*

A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento.

*avaliação com
as crianças*

Comunicar

O conhecimento que o educador adquire da criança e do modo como esta evolui é enriquecido pela partilha com outros adultos que também têm responsabilidades na sua educação, nomeadamente, colegas, auxiliares de acção educativa e, também, os pais. Se o trabalho de profissionais em equipa constitui um meio de auto-formação com benefícios para a educação da criança, a troca de opiniões com os pais permite um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação: família e comunidade.

*partilha com
a equipa
e com os pais*

Articular

*continuidade
educativa*

Cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória. A relação estabelecida com os pais antes da criança frequentar a educação pré-escolar facilita a comunicação entre o educador e os pais, favorecendo a própria adaptação da criança. É também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória.

*articulação
com o 1.º ciclo*

I I . I n t e r v e n ç ã o E d u c a t i v a



A segunda parte das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar — Intervenção Educativa — desenvolve e concretiza os Princípios Gerais aprovados pelo Despacho n.º 5220/97 (2.ª série), de 4 de Agosto. Este texto constitui uma base de reflexão individual e colectiva, com o objectivo de permitir aos educadores situar as suas opções educativas e encontrar as práticas mais adequadas ao contexto e ao grupo de crianças.

ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

O contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Este ambiente deverá ainda proporcionar ocasiões de formação dos adultos que trabalham nesse contexto.

*suporte
do trabalho
curricular*

Esta organização diz respeito às condições de interacção entre os diferentes intervenientes - entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos - e à gestão de recursos humanos e materiais que implica a prospecção de meios para melhorar as funções educativas da instituição.

Por todas estas razões se considera que a organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador.

ABORDAGEM SISTÉMICA E ECOLÓGICA DO AMBIENTE EDUCATIVO

Para que a educação pré-escolar encontre as respostas mais adequadas à população que a frequenta, a organização do ambiente educativo terá em conta diferentes níveis em interacção, o que aponta para uma abordagem sistémica e ecológica da educação pré-escolar. Esta perspectiva assenta no pressuposto que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive.

*diferentes
níveis em
interacção*

Para compreender a complexidade do meio importa considerá-lo como constituído por diferentes sistemas que desempenham funções específicas e que, estando em interconexão, se apresentam como dinâmicos e em evolução.

*interacção
indivíduo/
sistemas*

Deste modo, a perspectiva sistémica e ecológica considera que o indivíduo em desenvolvimento interage com diferentes sistemas que estão eles próprios em evolução.

*sistemas
restritos*

Nesta abordagem importa distinguir os sistemas restritos e imediatos, com características físicas e materiais particulares — a casa, a sala de aula, a rua, etc. — em que há uma interacção directa entre actores que desempenham papéis — docente, pai ou mãe, aluno, filho, etc. — e desenvolvem formas de relação interpessoal, implicando-se em actividades específicas que se realizam em espaços e tempos próprios. São exemplos destes sistemas restritos, com particular importância para a educação da criança, a família e o contexto de educação pré-escolar.

*relações entre
sistemas
restritos*

As relações que se estabelecem entre estes e outros sistemas restritos formam um outro tipo de sistema com características e finalidades próprias.

*sistemas
alargados*

Por seu turno, estes sistemas restritos e os sistemas de relação são englobados por sistemas sociais mais vastos — contextos sociais mais alargados.

As características destes diferentes sistemas e a sua interacção configuram-se de modo particular para cada indivíduo, que se situa também de forma própria na sua interacção com o meio e os diferentes sistemas em relação.

família

*estabelecimento
de educação
pré-escolar*

Assim, cada criança tem uma família — pais ou seus substitutos — que é diferente — composição, características sócio-económicas e culturais; frequenta um determinado estabelecimento de educação pré-escolar que tem também a sua especificidade — edifício, dimensão, equipamentos — e corresponde a uma determinada modalidade de educação pré-escolar. Na instituição, a criança está habitualmente inserida num grupo que tem características próprias, partilhando um espaço e um tempo comuns.

Estes são alguns dos contextos imediatos da educação das crianças que frequentam a educação pré-escolar. Estas crianças também se relacionam e interagem directamente com outras famílias e com outros serviços e instituições da comunidade — serviços sociais, de saúde, etc.

Tanto estes contextos de vida da criança como as relações que estabelecem entre eles têm uma influência na educação da criança, nomeadamente as relações entre a família e o estabelecimento de educação pré-escolar.

relações entre famílias e estabelecimento

Por sua vez, o meio social envolvente — localidade ou localidades de onde provêm as crianças que frequentam um determinado estabelecimento de educação pré-escolar, a própria inserção geográfica deste estabelecimento — tem também influência, embora indirecta, na educação das crianças. As características desta(s) localidade(s) — tipo de população, possibilidades de emprego, rede de transportes, serviços e instituições existentes, meios de comunicação social, etc. — não são também independentes de sistemas mais vastos e englobantes, sistemas políticos, jurídicos, educativos ainda mais alargados.

meio social envolvente

sociedade

A abordagem sistémica e ecológica constitui, assim, uma perspectiva de compreensão da realidade que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto educativo institucional às características e necessidades das crianças e adultos. Constitui ainda um instrumento de análise para que o educador possa adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha.

De uma forma esquemática, poder-se-á dizer que a perspectiva sistémica e ecológica oferece elementos para:

- compreender melhor cada criança, ao conhecer os sistemas em que esta cresce e se desenvolve, de forma a respeitar as suas características pessoais e saberes já adquiridos, apoiando a sua maneira de se relacionar com os outros e com o meio social e físico;
- contribuir para a dinâmica do contexto de educação pré-escolar na sua interacção com outros sistemas que também influenciam a educação das crianças e a formação

contributos da abordagem sistémica

dos adultos, de forma a que esse contexto se organize para responder melhor às suas características e necessidades;

- perspectivar o processo educativo de forma integrada, tendo em conta que a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma articulada, em interacção com os outros e com o meio;
- permitir a utilização e gestão integrada dos recursos do estabelecimento educativo e de recursos que, existindo no meio social envolvente, podem ser dinamizados;
- acentuar a importância das interacções e relações entre os sistemas que têm uma influência directa ou indirecta na educação das crianças, de modo a tirar proveito das suas potencialidades e ultrapassar as suas limitações, para alargar e diversificar oportunidades educativas das crianças e apoiar o trabalho dos adultos.

Para facilitar a concretização desta perspectiva, analisam-se seguidamente algumas características relevantes para a organização do ambiente educativo em contexto de educação pré-escolar.

ORGANIZAÇÃO DO GRUPO, DO ESPAÇO E DO TEMPO

*contexto
de socialização*

A educação pré-escolar é um contexto de socialização em que muitas aprendizagens decorrem de vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança, de experiências relacionais e de ocasiões de aprendizagem que implicam recursos humanos e materiais diversos. Este processo educativo desenvolve-se em tempos que lhe são destinados e, em geral, em espaços próprios.

ORGANIZAÇÃO
DO GRUPO

Na educação pré-escolar o grupo proporciona o contexto imediato de interacção social e de relação entre adultos e

crianças e entre crianças que constitui a base do processo educativo.

A relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças. Esta relação implica a criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada.

Há diferentes factores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como, as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças, a dimensão do grupo.

A composição etária do grupo pode depender de uma opção pedagógica, benefícios de um grupo com idades próximas ou diversas; das condições do jardim de infância, existência de uma ou várias salas; dos critérios de prioridade de admissão utilizados por cada instituição ou, ainda, das características demográficas, pequenas povoações ou população dispersa.

*composição
etária*

Sabe-se, no entanto, que a interacção entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. Para isso, torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum.

*crianças
em diferentes
momentos de
desenvolvimento*

Se a existência no grupo de crianças de diferentes idades pode favorecer este processo, torna-se contudo importante, qualquer que seja a composição do grupo, que o educador apoie o trabalho entre pares e em pequenos grupos que permita esse confronto.

*trabalho
entre pares e
pequenos grupos*

O educador alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se

*aprendizagem
cooperada*

desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras.

*aprendizagem
da vida
democrática*

Enquanto vivência num grupo social alargado, a educação pré-escolar deverá promover a aprendizagem da vida democrática.

A aprendizagem da vida democrática implica que o educador proporcione condições para a formação do grupo, criando situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro.

*atitude
do educador*

A atitude do educador, a forma como se relaciona com as crianças, desempenha um papel fundamental neste processo. Alguns instrumentos frequentes em jardins de infância — quadro de presenças, quadro de tarefas e outros — podem facilitar a organização e a tomada de consciência de pertença a um grupo e, ainda, a atenção e o respeito pelo outro.

A participação de cada criança e do grupo no processo educativo através de oportunidades de cooperação, decisão em comum de regras colectivas indispensáveis à vida social e distribuição de tarefas necessárias à vida colectiva constituem outras experiências de vida democrática proporcionadas pelo grupo.

*participação
das crianças
na elaboração
de normas
e regras*

As razões das normas que decorrem da vida em grupo — por exemplo, esperar pela sua vez, arrumar o que desarrumou, etc. — terão de ser explicitadas e compreendidas pelas crianças. Estas normas e outras regras indispensáveis à vida em comum adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração, bem como na distribuição de tarefas necessárias à vida colectiva — por exemplo, regar as plantas, tratar de animais, encarregar-se de pôr a mesa, distribuir refeições, etc.

A participação no grupo permite também à criança confrontar-se com opiniões e posições diferentes das suas, experimentar situações de conflito. O educador apoiará as tentativas de negociação e resolução de conflitos, favorecendo ainda oportunidades de colaboração.

*resolução
de conflitos*

A organização democrática do grupo constitui a base da área de Formação Pessoal e Social, sendo ainda fonte de outras aprendizagens. Por exemplo, verificar quem está e quem falta, bem como a marcação de presenças, pode contribuir para aprendizagens matemáticas, para a construção da noção do tempo e facilitar a identificação de palavras, ligando-se também ao reconhecimento da escrita.

Planear e avaliar com as crianças, individualmente, em pequenos grupos ou no grande grupo são oportunidades de participação das crianças e meios de desenvolvimento cognitivo e da linguagem.

A participação das crianças no planeamento e avaliação da organização do grupo relaciona-se com a contribuição do grupo e de cada criança para a construção do processo educativo. Prever o que se vai fazer, tomar consciência do que foi realizado são condições da organização democrática do grupo, como também o suporte da aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo.

*participação
das crianças
no planeamento
e avaliação*

Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma com estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.

ORGANIZAÇÃO
DO ESPAÇO

A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização.

A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo.

Esta reflexão sobre o espaço, materiais e sua organização é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiantes para as crianças.

autonomia O processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. O conhecimento do espaço, dos materiais e das actividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo.

responsabilização A possibilidade de fazer escolhas e de utilizar o material de diferentes maneiras, que incluem formas imprevistas e criativas, supõe uma responsabilização pelo que é partilhado por todos.

equipamento e material A importância de que se reveste o equipamento e o material na aprendizagem das crianças implica que:

O educador defina prioridades na aquisição do equipamento e do material, de acordo com as necessidades das crianças e o seu projecto pedagógico, tendo em conta critérios de qualidade.

critérios de qualidade Assim, na escolha dos materiais o educador atenderá a critérios tais como variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético. O aproveitamento de material de desperdício é também uma possibilidade a prever e organizar, com a colaboração dos pais e da comunidade.

espaço exterior O espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço educativo. Pelas suas

potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior.

O espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planejados pelo educador e pelas crianças.

Sendo um prolongamento do espaço interior, onde as mesmas situações de aprendizagem têm lugar ao "ar livre", permite uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades.

Embora as actividades informais não se realizem só no espaço exterior, este é também um local privilegiado de recreio onde as crianças têm possibilidade de explorar e recriar o espaço e os materiais disponíveis. Nesta situação, o educador pode manter-se como observador ou interagir com as crianças, apoiando e enriquecendo as suas iniciativas.

O espaço exterior possibilita a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas e a realização de actividades informais. Esta dupla função exige que a sua organização seja cuidadosamente pensada, devendo os equipamentos e materiais corresponder a critérios de qualidade, com particular atenção às condições de segurança.

Mas o espaço educativo não se limita ao espaço imediato partilhado pelo grupo; situa-se num espaço mais alargado — o estabelecimento educativo — em que a criança se relaciona com outras crianças e adultos, que, por sua vez, é englobado pelo meio social, um meio social mais vasto.

O conhecimento do meio próximo e de outros meios mais distantes, constitui oportunidade de aprendizagens relacionadas com a área de Conhecimento do Mundo.

ORGANIZAÇÃO DO TEMPO

O tempo educativo tem, em geral, uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade.

*rotina
educativa*

A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propôr modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual.

*referências
temporais*

As referências temporais são securizantes para a criança e servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro; contexto diário, semanal, mensal, anual.

Porque o tempo é de cada criança, do grupo de crianças e do educador, importa que haja uma organização do tempo decidida pelo educador e pelas crianças.

O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de actividade, em diferentes situações — individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo — e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo.

Trata-se de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças.

*adequação
espaço/tempo*

A distribuição do tempo relaciona-se com a organização do espaço pois a utilização do tempo depende das experiências e oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços. O tempo, o espaço e a sua articulação deverão adequar-se às características do grupo e necessidades de cada criança.

Porque a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem o suporte do desenvolvimento curricular, importa que o educador reflecta sobre as potencialidades educativas que oferece, ou seja, que planeie esta organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correcções necessários.

ORGANIZAÇÃO DO MEIO INSTITUCIONAL

Cada modalidade de educação pré-escolar tem características organizacionais próprias e uma especificidade que decorre da sua dimensão e dos recursos materiais e humanos de que dispõe.

As diferentes modalidades de educação pré-escolar podem agrupar-se entre si ou integrar-se em estabelecimentos próximos de outros níveis de ensino. Esta inserção num estabelecimento ou num território educativo constitui uma modalidade organizacional que permite tirar proveito de recursos humanos e materiais, facilitando ainda a continuidade educativa.

Qualquer que seja a modalidade organizacional, trata-se de um contexto que permite o trabalho em equipa dos adultos que, na instituição ou instituições, têm um papel na educação das crianças. As reuniões regulares, entre educadores, entre educadores e auxiliares de acção educativa, entre educadores e professores, são um meio importante de formação profissional com efeitos na educação das crianças. Cabe ao director pedagógico de cada estabelecimento ou estabelecimentos, em colaboração com os educadores, encontrar as formas e os momentos de trabalho em equipa.

*trabalho
em equipa*

Estas equipas podem ainda beneficiar do apoio de diferentes profissionais, tais como professores de educação especial, psicólogos, trabalhadores sociais e outros que, enriquecendo o trabalho da equipa, facilitam a procura de respostas mais adequadas às crianças e às famílias.

*apoio
de diferentes
profissionais*

*espaço
educativo
alargado*

Cada modalidade organizacional de educação pré-escolar constitui um espaço educativo alargado que oferece múltiplas possibilidades de interação entre crianças, entre grupos de crianças, entre crianças e adultos do estabelecimento educativo e, ainda, adultos de outras instituições e/ou níveis de ensino.

*participação
das crianças
na dinâmica
institucional*

Cada estabelecimento tem formas de funcionamento e normas que as crianças deverão conhecer. A participação das crianças na dinâmica institucional, em que a organização democrática do grupo se amplia num contexto social mais alargado, é também uma forma de desenvolvimento pessoal e social.

*articulação
componente
educativa e
componente
de apoio
à família*

No caso do estabelecimento de educação pré-escolar oferecer para além da componente educativa, a componente de apoio à família, estas duas componentes deverão ser pensadas de forma articulada e complementar, de modo a que não haja repetições e sobreposições cansativas; são sobretudo de evitar os tempos de espera inúteis que provocam mal estar e cansaço nas crianças.

O trabalho em equipa torna-se fundamental para reflectir sobre a melhor forma de organizar o tempo e os recursos humanos, no sentido de uma acção articulada e concertada que responda às necessidades das crianças e dos pais.

A organização da componente de apoio à família pode também beneficiar com o agrupamento de estabelecimentos de educação pré-escolar ou destes com estabelecimentos de outros níveis de ensino.

RELAÇÃO COM OS PAIS E OUTROS PARCEIROS EDUCATIVOS

A necessidade de comunicação com os pais ou encarregados de educação tem características muito próprias na educação pré-escolar, dada a idade das crianças e alguma dificuldade

por parte da sociedade em compreender as finalidades, funções e benefícios educativos da educação pré-escolar.

A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.

As relações com os pais podem revestir várias formas e níveis. Importa distinguir a relação que se estabelece com cada família — que decorre do facto da educação pré-escolar e a família serem dois contextos que contribuem para a educação da mesma criança — da relação organizacional que implica colectivamente os pais.

*níveis
de relação
família/
estabelecimento*

A relação com cada família, resultante de pais e adultos da instituição serem co-educadores da mesma criança, centra-se em cada criança, passando pela troca de informações sobre o que lhe diz respeito, como está na instituição, qual o seu progresso, os trabalhos que realiza...

Porque os pais são os principais responsáveis pela educação das crianças têm também o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos. Este é o sentido da participação dos pais no projecto educativo do estabelecimento que constitui a proposta educativa própria desse estabelecimento e a forma global como se organiza para dar resposta à educação das crianças, às necessidades dos pais e características da comunidade. Assim, o projecto educativo do estabelecimento deverá explicitar, de forma coerente, valores e intenções educativas, formas previstas para concretizar esses valores e intenções (estratégias globais, horários, actividades colectivas, etc.) e os meios da sua realização.

*projecto
educativo do
estabelecimento*

O agrupamento de vários estabelecimentos de educação pré-escolar e /ou de outros níveis educativos implica a elaboração de um projecto comum em que o projecto de cada estabelecimento se enquadra num projecto de território ou projecto local.

A elaboração do projecto educativo do estabelecimento ou do território deverá envolver todos os adultos que exercem um papel na educação das crianças: a direcção e/ou o director pedagógico, o educador, o pessoal auxiliar e os pais. Este projecto constroi-se, assim, através de um processo de negociação em que se articulam diferentes perspectivas e interesses, de forma a chegar a um compromisso aceite por todos.

*participação
de outros
parceiros*

Porque o projecto educativo do estabelecimento ou território deve ter em conta o meio social em que vivem as crianças e famílias, há vantagens em que inclua a participação de outros parceiros da comunidade, como autarcas e outros serviços e instituições locais que podem contribuir para melhorar a resposta educativa proporcionada às crianças.

*orientação da
estratégia
educativa*

O projecto educativo do estabelecimento ou território, como base de orientação da sua estratégia educativa, é um instrumento dinâmico que evolui e se adapta às mudanças da comunidade, por isso este projecto deverá ir sendo repensado e reformulado, num processo que implica uma avaliação e reflexão realizada por todos os intervenientes.

A participação dos diferentes intervenientes nem sempre é directa, podendo realizar-se através dos seus representantes. A existência de uma associação de pais, formalmente constituída, poderá facilitar a escolha de representantes e favorecer uma maior ligação com o conjunto dos pais. Estas associações podem desenvolver diversas iniciativas que beneficiam as funções educativas e os cuidados prestados pelo jardim de infância às crianças.

*projecto
educativo/
pedagógico
do educador*

A necessidade de articular o projecto educativo do estabelecimento com o projecto educativo do educador não pode levar a confundi-los. Trata-se de projectos de níveis e âmbitos diferentes. O projecto do educador é um projecto educativo/pedagógico que diz respeito ao grupo e contempla as opções e intenções educativas do educador e as formas como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de um grupo. Este projecto adapta-se às características de cada grupo, enquadra as iniciativas das crianças, os seus projectos individuais, de pequeno grupo ou de todo o

grupo. Estes projectos, com duração e complexidade variáveis, vão-se entrosando no projecto do educador que se concretiza e modifica com a participação das crianças.

Mesmo que os educadores de um ou de vários estabelecimentos de educação pré-escolar desenvolvam um projecto pedagógico colectivo, este não se identifica com o projecto do estabelecimento ou território que se refere ao desenvolvimento organizacional.

Os pais e outros membros da comunidade podem também participar no projecto educativo do educador. A comunicação com os pais através de trocas informais e de reuniões são ocasiões de conhecer as suas expectativas educativas, de os esclarecer sobre o processo educativo a desenvolver com o grupo e de ouvir as suas sugestões. Os pais poderão, eventualmente, participar em situações educativas planeadas pelo educador para o grupo, vindo contar uma história, falar da sua profissão, colaborar em visitas e passeios, etc.

*comunicação
com os pais*

Assim, a colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem.

*contributo
dos pais para
o trabalho
educativo*

O educador, ao dar conhecimento aos pais e a outros membros da comunidade do processo e produtos realizados pelas crianças a partir das suas contribuições, favorece um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos.

A colaboração com cada família na educação da criança e a participação dos pais no projecto educativo do estabelecimento e no projecto educativo do educador são meios de esclarecimento e de compreensão do trabalho educativo que se realiza na educação pré-escolar.

A participação dos representantes dos pais e dos representantes de outros parceiros em órgãos de direcção do estabelecimento facilita esta interacção, correspondendo ao exercício da gestão democrática que se pretende para todo o sistema educativo.

*gestão
democrática do
estabelecimento*

*desenvolvimento
e educação
de adultos*

Todas estas formas de comunicação e de participação podem desempenhar um papel positivo no desenvolvimento e educação dos adultos, com efeitos na educação das crianças. Efeitos que se manifestam a curto prazo, mas que são particularmente importantes a médio e a longo prazo.

A importância da participação dos pais e suas potencialidades para a educação das crianças e para a formação dos adultos pressupõe que o educador, em colaboração com a direcção e/ou director pedagógico do estabelecimento de educação pré-escolar, encontre as melhores formas de motivar a participação dos pais, tendo em conta que as crianças são as mediadoras dessa relação. É por causa delas, e tendo em vista a sua educação, que estas relações têm sentido, embora contribuam também para o desenvolvimento dos adultos.

*participação
a construir*

O envolvimento dos pais e de outros parceiros educativos constitui um processo que se vai construindo. Encontrar os meios mais adequados de promover a sua participação implica uma reflexão por parte do educador e da equipa sobre o nível e formas de participação desejáveis e as iniciativas a desenvolver, num processo que vai sendo corrigido e ajustado de acordo com a avaliação realizada.

ÁREAS DE CONTEÚDO

"Área" é um termo habitual na educação pré-escolar para designar formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças.

Esta organização toma por vezes como referência as grandes áreas do desenvolvimento enunciadas pela psicologia — sócio-afectiva, motora, cognitiva — que deverão contribuir para o desenvolvimento global da criança; outras vezes prefere-se pensar em termos de áreas de actividades, que se baseiam nas possibilidades oferecidas pelo espaço educativo, remetendo para diferentes formas de articulação.

A expressão "Áreas de Conteúdo" utilizada neste documento fundamenta-se na perspectiva de que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis do processo educativo. Pressupondo a interligação entre desenvolvimento e aprendizagem, os conteúdos, ou seja, o que é contido nas diferentes áreas, são designados, neste documento, em termos de aprendizagem. Esta opção visa favorecer a articulação da educação pré-escolar com outros níveis do sistema educativo e facilitar a comunicação entre educadores e professores.

*interligação
desenvolvimento
aprendizagem*

Consideram-se "áreas de conteúdo" como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer.

As áreas de conteúdo supõem a realização de actividades, dado que a criança aprende a partir da exploração do mundo que a rodeia. Se a criança aprende a partir de acção,

*agir
para pensar
e compreender*

as áreas de conteúdo são mais do que áreas de actividades pois implicam que a acção seja ocasião de descobrir relações consigo própria, com os outros e com os objectos, o que significa pensar e compreender.

As diferentes áreas de conteúdo partem do nível de desenvolvimento da criança, da sua actividade espontânea e lúdica, estimulando o seu desejo de criar, explorar e transformar, para incentivar formas de acção reflectida e progressivamente mais complexa.

*acesso
a sistemas
simbólico-
-culturais
codificados*

Este processo educativo encara a criança como sujeito da aprendizagem, tendo em conta o que cada uma já sabe e a sua cultura, para lhe permitir aceder a uma cultura que se pode designar por "escolar", pois corresponde a sistemas simbólico-culturais codificados.

Esta cultura, ao adquirir sentido para a criança, constituirá o início da aprendizagem ao longo da vida, favorecendo simultaneamente a sua formação com vista a uma plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

ARTICULAÇÃO DE CONTEÚDOS

Tal como é habitual quando se utiliza o termo "área", a distinção entre diferentes áreas de conteúdo corresponde a uma chamada de atenção para aspectos a contemplar, que devem ser vistos de forma articulada, visto que a construção do saber se processa de forma integrada, e que há interações entre os diferentes conteúdos e aspectos formativos que lhes são comuns.

Deste modo, as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente.

Esta perspectiva, que na educação pré-escolar se costuma designar como globalizante, também se pretende atingir noutros níveis de ensino através da importância dada a conteúdos transversais e à abordagem transdisciplinar do ensino e da aprendizagem.

*perspectiva
globalizante*

No sentido de favorecer a articulação de conteúdos, as Orientações Curriculares assentam na Organização do Ambiente Educativo, enquanto contexto que deverá promover vivências e experiências educativas que dêem sentido aos diferentes conteúdos, propondo a área de Formação Pessoal e Social como área integradora do processo educativo. Aliás, a Organização do Ambiente Educativo e a área de Formação Pessoal e Social têm uma íntima relação pois é através das interações sociais com adultos significativos, com os seus pares e em grupo que a criança vai construindo o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem.

*Organização
do Ambiente
Educativo*

*Formação
Pessoal
e Social*

A Formação Pessoal e Social integra todas as outras áreas pois tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando a área de Expressão e Comunicação com os seus diferentes domínios e a área de Conhecimento do Mundo que, também se articulam entre si.

*Expressão
e Comunicação*

*Conhecimento
do Mundo*

O conhecimento e a relação com o mundo social e físico supõe formas de expressão e de comunicação que apelam para diferentes sistemas de representação simbólica que se integram na área de Expressão e Comunicação.

Tendo consciência de que qualquer proposta de diferenciação de conteúdos se baseia numa análise sempre redutora, procura-se apresentar, em cada um dos aspectos, possíveis ligações com outros. A referência a relações mais evidentes entre as várias áreas e domínios surge apenas a título indicativo, cabendo a cada educador encontrar outras possibilidades.

No processo de desenvolvimento e aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo privilegia-se a intervenção do

*intervenção
do educador*

educador que, partindo do que a criança sabe e da sua atividade espontânea:

Articula a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios inscritos em cada uma, de modo a que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções e objectivos educativos e que tenha sentido para a criança. Esta articulação poderá partir da escolha de uma "entrada" por uma área ou domínio para chegar a todos os outros.

Estabelece uma progressão de experiências e oportunidades de aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdos, tendo em conta o que observa da evolução do grupo e do desenvolvimento de cada criança.

Apoia cada criança para que atinja níveis a que não chegaria por si só, facilitando uma aprendizagem cooperativa, que dê oportunidade às crianças de colaborarem no processo de aprendizagem umas das outras.

Diferencia o processo de aprendizagem, propondo situações que sejam suficientemente interessantes e desafiadoras de modo a estimular a criança, mas de cuja exigência não resulte desencorajamento e diminuição da auto-estima.

Para esclarecer melhor o que se entende por cada área ou domínio, apresentam-se, ao longo do texto, alguns exemplos que não esgotam as possibilidades de cada área, nem têm como intenção diferenciar níveis de desenvolvimento e

aprendizagem. Os exemplos apresentados não pretendem, pois, ser limitativos das opções, das práticas e da criatividade do educador.

ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

A criação de uma área de Formação Pessoal e Social para a qual deverão contribuir todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário é um dos princípios em que se fundamenta a organização curricular do sistema educativo. Esta área corresponde a um processo que deverá favorecer, de acordo com as fases do desenvolvimento, a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos.

A Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida. Também a educação pré-escolar deve favorecer a formação da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo livre e solidário.

*área
transversal*

Ao diferenciar esta área, as Orientações Curriculares pretendem acentuar a sua importância e sublinhar as finalidades formativas de socialização que marcam a tradição da educação pré-escolar em Portugal, perspectivando-a como área integradora que enquadra e dá suporte a todas as outras.

*área
integradora*

A importância dada à área de Formação Pessoal e Social decorre ainda da perspectiva que o ser humano se constrói em interacção social, sendo influenciado e influenciando o meio que o rodeia. É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interacções com outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode

fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros.

*educação
para
os valores*

É na família e no meio sócio-cultural em que vive os primeiros anos que a criança inicia o seu desenvolvimento pessoal e social, constituindo a educação pré-escolar um contexto educativo mais alargado que vai permitir à criança interagir com outros adultos e crianças que têm, possivelmente, valores diferentes dos que interiorizou no seu meio de origem. Ao possibilitar a interação com diferentes valores e perspectivas, a educação pré-escolar constitui um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência e si e do outro. Desta forma a educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores.

Valores que não se “ensinam”, mas que se vivem na acção conjunta e nas relações com os outros. É na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir. A educação para os valores acontece, assim, em situação, num processo pessoal e social de procura do bem próprio e bem colectivo.

*valores
subjacentes
ao contexto
relacional*

São os valores subjacentes à prática do educador e o modo como este os concretiza no quotidiano do jardim de infância, que permitem que a educação pré-escolar seja um contexto social e relacional facilitador da educação para os valores. As relações e interações que o educador estabelece com cada criança e com o grupo, a forma como apoia as relações e interações entre crianças no grupo, são o suporte dessa educação. Assim:

O desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e auto-estima.

A relação que o educador estabelece com cada criança, a forma como a valoriza e respeita, estimula e encoraja os seus progressos, contribuem para a auto-estima da criança

e constituem um exemplo para as relações que as crianças estabelecerão entre si. Este processo de construção de um auto-conceito positivo supõe um apoio ao processo de crescimento em que cada criança e o grupo se vão tornando progressivamente mais independentes e autónomos.

Favorecer a autonomia da criança e do grupo assenta na aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e responsabilização.

Adquirir maior independência significa, na educação pré-escolar, ir dominando determinados saber-fazer — vestir-se, despir-se, lavar-se, comer utilizando adequadamente os talheres, etc. — e também ser capaz de utilizar melhor os materiais e instrumentos à sua disposição — jogos, tintas, pincéis, lápis...

independência

A independência das crianças e do grupo passa também por uma apropriação do espaço e do tempo que constitui a base de uma progressiva autonomia, em que vai aprendendo a escolher, a preferir, a tomar decisões e a encontrar critérios e razões para as suas escolhas e decisões.

autonomia

A construção de autonomia supõe a capacidade individual e colectiva de ir, progressivamente, assumindo responsabilidades. Este processo de desenvolvimento pessoal e social decorre de uma partilha do poder entre o educador, as crianças e o grupo.

*partilha
do poder*

A participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental de formação pessoal e social.

Esta participação permite construir uma autonomia colectiva que passa por uma organização social participada em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelo grupo, que se compromete a aceitá-las; também a decisão colectiva sobre as tarefas necessárias ao

*vivência
de valores
democráticos*

bom funcionamento do grupo são equitativamente distribuídas, colaborando cada um para o bem estar colectivo. Estas são vivências de valores democráticos, tais como a participação, a justiça, a responsabilização, a cooperação. ...

Esta participação não passa apenas pela organização social do grupo, mas está presente no processo de aprendizagem, em que as crianças são consultadas sobre a organização do espaço e do tempo, tomam a iniciativa de actividades, colaboram nas propostas do educador e das outras crianças, cooperando em projectos comuns.

*consciência
de diferentes
valores*

A vida em grupo implica o confronto de opiniões e a solução de conflitos que permite uma primeira tomada de consciência de perspectivas e valores diferentes, que suscitarão a necessidade de debate e negociação, de modo a fomentar atitudes de tolerância, compreensão do outro, respeito pela diferença.

A aprendizagem destes valores decorre do respeito que o educador manifesta por cada criança e pela sua cultura. Interagir com o outro, que é diferente, permite tomar consciência de si próprio em relação ao outro.

*desenvolvimento
da identidade*

O desenvolvimento da identidade passa pelo reconhecimento das características individuais e pela compreensão das capacidades e limitações próprias de cada um, quaisquer que estas sejam. O respeito pela diferença, que valoriza a diversidade de contributos individuais para o enriquecimento do grupo, favorece a construção da identidade, a auto-estima e o sentimento de pertencer a um grupo, facilitando também o desenvolvimento colectivo.

Reconhecer laços de pertença social e cultural, respeitando outras culturas faz também parte do desenvolvimento da identidade.

*educação
multicultural*

A aceitação da diferença sexual, social e étnica é facilitadora da igualdade de oportunidades num processo educativo que respeita diferentes maneiras de ser e de saber, para dar sentido à aquisição de novos saberes e culturas. É numa perspectiva de educação multicultural que se constrói uma maior igualdade de oportunidades entre mulheres e

homens, entre indivíduos de diferentes classes sociais e de diferentes etnias.

Mas, se as vivências proporcionadas pela participação na organização do ambiente educativo e pela participação na aprendizagem em grupo contribuem para a tomada de consciência de valores espirituais e éticos, a organização material deste ambiente deverá favorecer os valores estéticos. Por isso, se acentua a importância de que o ambiente educativo da sala e da instituição — equipamento, materiais, decoração — corresponda a critérios estéticos que favoreçam a educação do gosto.

A educação estética, partindo do contexto educativo da educação pré-escolar, estará presente no contacto com diferentes formas de expressão artística que serão meios de educação da sensibilidade. O contacto com o meio envolvente, com a natureza e com a cultura, permitirão às crianças apreciar a beleza em diferentes contextos e situações. A educação estética enquanto fruição da natureza e da cultura relaciona-se com a área de Expressão e Comunicação e também com o Conhecimento do Mundo.

*educação
estética*

A educação para a cidadania, baseada na aquisição de um espírito crítico e da interiorização de valores, pressupõe conhecimentos e atitudes que poderão iniciar-se na educação pré-escolar através da abordagem de temas transversais, tais como: educação multicultural, educação sexual, educação para a saúde, educação para a prevenção de acidentes, educação do consumidor. Estes são aspectos da Formação Pessoal e Social que se relacionam com o Conhecimento do Mundo.

*educação para
a cidadania*

Deste modo, precisa-se o sentido da Formação Pessoal e Social como área de conteúdo integradora pois, correspondendo a uma intencionalidade própria, inscreve-se em todas as outras.

ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

A área de expressão e comunicação engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem.

Esta é a única área em que se distinguiram vários domínios. Domínios que se consideraram dever estar intimamente relacionados, porque todos eles se referem à aquisição e à aprendizagem de códigos que são meios de relação com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estética, indispensáveis para a criança representar o seu mundo interior e o mundo que a rodeia.

Numa idade em que as crianças ainda se servem muitas vezes do imaginário para superar lacunas de compreensão do real, importa que a educação pré-escolar proporcione situações de distinção entre o real e o imaginário e forneça suportes que permitam desenvolver a imaginação criadora como procura e descoberta de soluções e exploração de diferentes “mundos”.

área básica

Estas características levam a considerá-la uma área básica de conteúdos porque incide sobre aspectos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem e engloba instrumentos fundamentais para a criança continuar a aprender ao longo da vida.

apropriação de meios de expressão e comunicação

Ao iniciar a educação pré-escolar, a criança já realizou algumas aquisições básicas nos diferentes domínios da área de expressão e comunicação. Estas são o ponto de partida para o educador favorecer o contacto com as várias formas de expressão e comunicação, proporcionando o prazer de realizar novas experiências, valorizando as descobertas da criança, apoiando a reflexão sobre estas experiências e descobertas, de modo a permitir uma apropriação dos diferentes meios de expressão e comunicação. Este processo implica planear e proporcionar situações de aprendizagem diversificadas e progressivamente mais complexas.

Ao incluir vários domínios numa mesma área não se procura minimizar a importância fundamental de cada um, nem tão pouco das vertentes mencionadas em relação a alguns deles, mas apenas acentuar a sua inter-relação. A junção numa mesma área, embora com designações um pouco diferentes, de conteúdos que são referidos nos programas do 1.º ciclo, como: expressão e educação físico-motora, expressão musical, expressão dramática, expressão plástica, língua portuguesa e matemática, decorre de uma perspectiva mais globalizante que acentua a articulação entre eles.

Domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical

Podem diferenciar-se neste domínio quatro vertentes — expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical — que têm a sua especificidade própria, mas que não podem ser vistas de forma totalmente independente, por se complementarem mutuamente.

O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos.

As formas de expressão que de seguida se abordam, indicando algumas das suas relações, são também meios de comunicação que apelam para uma sensibilização estética e exigem o progressivo domínio de instrumentos e técnicas. Esse domínio pressupõe a intervenção do educador e, por isso, as diferentes formas de expressão comportam uma

EXPRESSÃO MOTORA

dimensão educativa. Assim, nalguns casos, o termo expressão é substituído por educação. Utiliza-se, ainda, o termo actividade para designar oportunidades educativas que correspondem a propostas que exigem uma orientação do educador, e não são portanto, da iniciativa da criança .

O corpo que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Ao entrar para a educação pré-escolar a criança já possui algumas aquisições motoras básicas, tais como andar, transpor obstáculos, manipular objectos de forma mais ou menos precisa.

Tendo em conta o desenvolvimento motor de cada criança, a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo.

motricidade global

A diversificação de formas de utilizar e de sentir o corpo — trepar, correr e outras formas de locomoção, bem como deslizar, baloiçar, rodopiar, saltar a pé juntos ou num só pé, etc. — podem dar lugar a situações de aprendizagem em que há um controlo voluntário desse movimento — iniciar, parar, seguir vários ritmos e várias direcções. A inibição do movimento, ou seja, a capacidade de estar quieto e de se relaxar faz também parte do trabalho a nível da motricidade global.

A exploração de diferentes formas de movimento permite ainda tomar consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo em relação ao exterior — esquerda, direita, em cima, em baixo, etc. É situando o seu próprio corpo que a criança apreende as relações no espaço relacionadas com a matemática.

O desenvolvimento da motricidade fina insere-se no quotidiano do jardim de infância, onde as crianças aprendem a manipular diversos objectos. Exige também ocasiões em que as crianças possam receber e projectar objectos — atirar e apanhar bolas ou outros materiais de arremesso, utilizando as mãos ou os pés.

*motricidade
fina*

A expressão motora pode apoiar-se em materiais existentes na sala e no espaço exterior ou, ainda, ter lugar em espaços próprios apetrechados para o efeito. Os diferentes espaços têm potencialidades próprias, cabendo ao educador tirar partido das situações, espaços e materiais que permitam diversificar e enriquecer as oportunidades de expressão motora.

O ritmo, os sons produzidos através do corpo e o acompanhamento da música ligam a expressão motora à dança e também à expressão musical. Identificar e designar as diferentes partes do corpo, bem como a sua nomeação, ligam a expressão motora à linguagem.

Por seu turno, os jogos de movimento com regras progressivamente mais complexas são ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem.

*jogos
de movimento*

Todas estas situações permitem que a criança aprenda a utilizar melhor o seu corpo e vá progressivamente interiorizando a sua imagem. Permitem igualmente que vá tomando consciência de condições essenciais para uma vida saudável, o que se relaciona com a educação para a saúde.

EXPRESSÃO
DRAMÁTICA

A expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais. Na interacção com outra ou outras crianças, em actividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal.

jogo simbólico A expressão e comunicação através do próprio corpo a que chamamos jogo simbólico é uma actividade espontânea que terá lugar no jardim de infância, em interacção com os outros e apoiada pelos recursos existentes. Materiais que oferecem diferentes possibilidades de “fazer de conta”, permitindo à criança recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objectos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos.

evolução do jogo simbólico A acção do educador facilita a emergência de outras situações de expressão e comunicação que incluem diferentes formas de mimar e dramatizar vivências e experiências das crianças. Através do corpo/voz podem exprimir-se situações da vida quotidiana — levantar-se, vestir-se, viajar; movimentos — vento, crescer; sentimentos ou atitudes — estar triste, alegre, cansado....

A intervenção do educador permite um alargamento do jogo simbólico através de sugestões que ampliam as propostas das crianças, criam novas situações de comunicação, novos "papéis" e sua caracterização.

Dialogar com as crianças sobre qual o material necessário, como o adaptar e transformar e o que acrescentar para corresponder aos interesses e necessidades do grupo, são meios de enriquecer os materiais e situações de jogo simbólico.

jogo dramático Também decorre da intervenção do educador a possibilidade de chegar a dramatizações mais complexas que implicam um encadeamento de acções, em que as crianças desempenham diferentes papéis, como por exemplo, a dramatização de histórias conhecidas ou inventadas que constituem ocasiões de desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não verbal.

fantoches O domínio da expressão dramática será ainda trabalhado através da utilização de fantoches, de vários tipos e formas, que facilitam a expressão e a comunicação através de "um outro", servindo também de suporte para a criação de pequenos diálogos, histórias, etc.

As "sombras chinesas" constituem outro suporte para actividades de dramatização. Se as formas mais simples — projectar o corpo ou as mãos, por exemplo — podem ser realizadas pelas crianças, as formas mais elaboradas exigem o apoio do educador para construir silhuetas que as crianças poderão utilizar.

*sombras
chinesas*

As crianças exploram espontaneamente diversos materiais e instrumentos de expressão plástica, mas há que ter em conta que, se algumas crianças chegam à educação pré-escolar com uma grande experiência na sua utilização, outras não tiveram essa oportunidade. Todas terão de progredir a partir da situação em que se encontram.

EXPRESSÃO
PLÁSTICA

A expressão plástica implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão.

As actividades de expressão plástica são de iniciativa da criança que exterioriza espontaneamente imagens que interiormente construiu. Tornam-se situações educativas quando implicam um forte envolvimento da criança que se traduz pelo prazer e desejo de explorar e de realizar um trabalho que considera acabado.

Valorizar o processo de exploração e descoberta de diferentes possibilidades e materiais supõe que o educador estimule construtivamente o desejo de aperfeiçoar e fazer melhor. Apoiar o processo inclui também uma exigência em termos de produto que deverá corresponder às capacidades e possibilidades da criança e à sua evolução.

O desenho, pintura, digitinta bem como a rasgagem, recorte e colagem são técnicas de expressão plástica comuns na educação pré-escolar. Porque de acesso mais fácil, o desenho é por vezes a mais frequente. Não se pode, porém, esquecer que o desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada, servindo apenas para ocupar o tempo. Depende do educador torná-la uma actividade educativa.

*meio
de representação
e comunicação*

A expressão plástica enquanto meio de representação e comunicação pode ser da iniciativa da criança ou proposta pelo educador, partindo das vivências individuais ou de grupo. Recriar momentos de uma actividade, aspectos de um passeio ou de uma história, são meios de documentar projectos que podem ser depois analisados, permitindo uma retrospectiva do processo desenvolvido e da evolução das crianças e do grupo, servindo também para transmitir aos pais e comunidade o trabalho desenvolvido.

A interacção das crianças durante as actividades de expressão plástica e a realização de trabalhos por duas ou mais crianças são ainda meios de diversificar as situações, pois implicam uma resolução conjunta de problemas ou um planeamento feito em comum em que se acordam formas de colaboração.

Estas diferentes situações requerem uma organização adequada do espaço, um ambiente cuidado e são enriquecidas pela diversidade e qualidade dos materiais disponibilizados.

*qualidade
dos materiais*

Se todo o material existente num contexto de educação pré-escolar deve obedecer a critérios de qualidade, essa qualidade torna-se essencial no que diz respeito aos materiais e instrumentos de expressão plástica. A disposição ordenada desses materiais, a sua diversidade e acessibilidade são condições para que a criança possa realizar o que deseja. Essa realização implica também o conhecimento de regras — não molhar o mesmo pincel em diferentes frascos de tinta, limpá-los depois de os utilizar, cuidar dos lápis, servir-se de cola e de tesouras, etc. — o cuidado com os materiais e a responsabilização pelo material colectivo, bem como o respeito pelo trabalho dos outros, relaciona-se com o desenvolvimento pessoal e social.

*diversidade
e acessibilidade
dos materiais*

A diversidade e acessibilidade dos materiais utilizados permite ainda outras formas de exploração. Importa, por exemplo, que as crianças tenham sempre à sua disposição várias cores que lhes possibilitem escolher e utilizar diferentes formas de combinação. A identificação e nomeação de cores, a mistura de cores básicas para formar outras, são aspectos da expressão plástica que se ligam com a Linguagem e o

Conhecimento do Mundo. Também a utilização de materiais de diferentes texturas, vários tipos de papel e pano, lãs, linhas, cordel, aparas de madeira, algodão, elementos da natureza, etc. são meios de alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão.

À expressão plástica a duas dimensões acrescentam-se as possibilidades tridimensionais, como a modelagem. A modelagem pode utilizar materiais diversos desde os mais dúcteis, como a areia molhada até aos mais consistentes como o barro, de preferência, mas também a plasticina e a pasta de papel, passando eventualmente pela massa de cores.

*expressão
tridimensional*

No domínio do trabalho a três dimensões há outro tipo de materiais pouco dispendiosos com grandes potencialidades, como a rede de capoeira, os canos de plástico de diferentes diâmetros que se podem encaixar e torcer. O recurso, ainda menos oneroso, a materiais de desperdício, tais como caixas, frascos, tampas e mesmo tacos de madeira oferece também inúmeras possibilidades, nomeadamente, porque pode atingir dimensões que permitem construções de grande volume. Se a expressão plástica a duas e três dimensões estará presente durante toda a educação pré-escolar, a expressão tridimensional tem uma importância fundamental para as crianças mais pequenas.

A exploração de materiais que ocupam um espaço bi- ou tridimensional, com texturas, dimensões, volumes e formas diferentes, remete para o domínio da Matemática. Por seu turno, a diversidade de situações que enriquecem a expressão plástica proporciona o contacto com diferentes formas de manifestação artística.

Os contactos com a pintura, a escultura, etc. constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o sentido estético.

*acesso à arte
e à cultura*

EXPRESSÃO
MUSICAL

A expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir, com

base num trabalho sobre os diversos aspectos que caracterizam os sons: intensidade (fortes e fracos), altura (graves e agudos), timbre (modo de produção), duração (sons longos e curtos), chegando depois à audição interior, ou seja, a capacidade de reproduzir mentalmente fragmentos sonoros.

A expressão musical está intimamente relacionada com a educação musical que se desenvolve, na educação pré-escolar, em torno de cinco eixos fundamentais: escutar, cantar, dançar, tocar e criar.

O trabalho com o som tem como referência o silêncio, que nunca é absoluto, mas que permite ouvir e identificar o fundo sonoro que nos rodeia. Saber fazer silêncio para poder escutar e identificar esses sons faz parte da educação musical.

escutar A exploração das características dos sons pode passar, também, por escutar, identificar e reproduzir sons e ruídos da natureza — água a correr, vento, "vozes" dos animais, etc. — e da vida corrente como o tic-tac do relógio, a campainha do telefone ou motor do automóvel, etc.

cantar A relação entre a música e a palavra é uma outra forma de expressão musical. Cantar é uma actividade habitual na educação pré-escolar que pode ser enriquecida pela produção de diferentes formas de ritmo.

Trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz, por tirar partido das rimas para discriminar os sons, por explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original.

dançar A música pode constituir uma oportunidade para as crianças dançarem. A dança como forma de ritmo produzido pelo corpo liga-se à expressão motora e permite que as crianças expressem a forma como sentem a música, criem formas de movimento ou aprendam a movimentar-se, seguindo a música. A dança pode também apelar para o trabalho de grupo que se organiza com uma finalidade comum.

O acompanhamento musical do canto e da dança permite enriquecer e diversificar a expressão musical. Este acompanhamento pode ser realizado pelas crianças, pelo educador ou recorrer a música gravada .

tocar

Se instrumentos de percussão simples podem ser construídos pelas crianças relacionando-se com o domínio da actividade plástica, estas poderão também utilizar instrumentos musicais mais complexos e com outras possibilidades — jogos de sinos, triângulos, pandeiretas, xilofones, etc. — que deverão ter grande qualidade. Outros instrumentos poderão ser usados pelo educador como a flauta, a guitarra...

A utilização de um gravador permite registar e reproduzir vários tipos de sons e músicas que, podendo ser um suporte para o trabalho de expressão, possibilita ainda que as crianças alarguem a sua cultura musical, desenvolvendo a sensibilidade estética neste domínio.

Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

A aquisição e a aprendizagem da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1.º ciclo do ensino básico. É actualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar.

Não há hoje em dia crianças que não contactem com o código escrito e que, por isso, ao entrar para a educação pré-escolar não tenham já algumas ideias sobre a escrita. Ao fazer, neste domínio, referência à abordagem à escrita pretende-se acentuar a importância de tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito. Não se trata de uma introdução formal e "clássica" à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita.

emergência da escrita

literacia Esta abordagem à escrita situa-se numa perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a "leitura" da realidade, das "imagens" e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente.

transversalidade da língua A valorização do ensino da língua portuguesa como matriz de identidade e suporte de aquisições múltiplas faz parte dos princípios da organização curricular dos ensinos básico e secundário. Por isso, se considera que uma abordagem transversal da língua portuguesa deverá estar presente em todos os conteúdos.

crianças cuja língua materna não é o português Não nos podemos, no entanto, esquecer que o português não é a língua materna de todas as crianças que frequentam a educação pré-escolar. Se o respeito pelas línguas e culturas das crianças é uma forma de educação intercultural, a aprendizagem da língua portuguesa torna-se essencial para terem sucesso na aprendizagem.

Qualquer que seja o domínio do português oral com que as crianças chegam à educação pré-escolar, as suas capacidades de compreensão e produção linguística deverão ser progressivamente alargadas, através das interacções com o educador, com as outras crianças e com outros adultos.

LINGUAGEM ORAL

A aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objectivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar as condições para que as crianças aprendam. Entre estas, salienta-se a necessidade de:

Criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interacção e a aprendizagem das crianças.

fomentar o diálogo A capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que

cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar.

O desenvolvimento da linguagem oral depende do interesse em comunicar, o que implica saber-se escutado e supõe também ter coisas interessantes para dizer. Neste sentido importa ter cuidado, sobretudo nas situações de grande grupo, com as crianças que têm mais dificuldade em se exprimir ou que nada têm a dizer sobre um determinado assunto. Não se pode pretender que a comunicação seja, apenas, alimentada por aquilo que a criança "traz" de casa, sendo necessário que o contexto de educação pré-escolar forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir das vivências comuns.

*interesse
em comunicar*

É no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação. O quotidiano da educação pré-escolar permitirá, por exemplo, que as crianças vão utilizando adequadamente frases simples de tipos diversos: afirmativa, negativa, interrogativa, exclamativa, bem como as concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar.

*progressivo
domínio
da linguagem*

Esta aprendizagem baseia-se na exploração do carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as relações. As rimas, as lengalengas, as travalínguas e as adivinhas são aspectos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar. Também a poesia como forma literária constitui um meio de descoberta da língua e de sensibilização estética. Todas estas formas de expressão permitem trabalhar ritmos, pelo que se ligam à expressão musical, facilitam a clareza da articulação e podem ainda ser meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua.

*exploração
do carácter
lúdico*

As interacções proporcionadas pela vida do grupo, em grande grupo, em pequeno grupo ou no diálogo com outra criança ou com o adulto constituem ocasiões de comunicação diferentes: narrar acontecimentos, reproduzir ou inven-

*diferentes
situações
de comunicação*

tar histórias, debater em comum as regras do grupo, negociar a distribuição de tarefas, planejar oralmente o que se pretende fazer e contar o que se realizou... Para além destas, haverá outras situações de comunicação como, falar ao telefone (de verdade, ou a fazer de conta), transmitir mensagens ou recados, fazer perguntas para obter informação...

Cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores.

Alargar o clima de comunicação a outros grupos de crianças e a outros adultos tem ainda vantagens para as situações de aprendizagem, não só da linguagem, mas também de outros conteúdos.

*apropriação
das funções
da linguagem*

A comunicação das crianças com outros adultos da instituição e da comunidade, no jardim de infância ou no exterior, são um outro meio de alargar as situações de comunicação que levam a criança a apropriar-se progressivamente das diferentes funções da linguagem e adequar a sua comunicação a situações diversas.

*comunicação
não verbal*

Não se pode ainda esquecer a comunicação não verbal que, podendo constituir um suporte da comunicação oral, pode ser trabalhada independentemente: expressar e comunicar sentimentos através de gestos ou mímica, relaciona-se com a expressão dramática. A interpretação destas formas de comunicação produzidas pelas próprias crianças ou decorrentes da observação de gravuras constitui outro meio de aprofundar a linguagem.

*códigos
simbólicos
convencionais e
convencionados*

A descodificação de diferentes códigos simbólicos pode também ser trabalhada na educação pré-escolar, quer através do reconhecimento de símbolos convencionais, como sinais de trânsito e outros sinais de orientação, quer através da criação de símbolos próprios, convencionados, para identificação e substituição das palavras.

LINGUAGEM
ESCRITA

Vivendo num meio em que contactam com a linguagem escrita, as crianças desde muito pequenas, por volta dos 3 anos, sabem distinguir a escrita do desenho e, mais tarde, sabem também que uma série de letras iguais não forma uma palavra, começando a tentar imitar a escrita e a reproduzir o formato do texto escrito.

A oportunidade de "imitar" a escrita e a leitura da vida corrente pode fazer parte do material de faz de conta, onde as crianças poderão dispôr de folhas, cadernos, agendas ou blocos, de uma lista telefónica, de revistas ou jornais...

*"imitar"
a escrita
e a leitura*

Se a escrita e a leitura fazem parte do quotidiano familiar de muitas crianças que assim aprendem para que serve ler e escrever, todas as crianças deverão ter oportunidade de ter estas experiências na educação pré-escolar.

*familiarização
com o código
escrito*

A atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas.

Neste processo emergente de aprendizagem da escrita, as primeiras imitações que a criança faz do código escrito vão-se tornando progressivamente mais próximas do modelo, podendo notar-se tentativas de imitação de letras e até a diferenciação de sílabas. Começando a perceber as normas da codificação escrita, a criança vai desejar reproduzir algumas palavras. Por exemplo, aprender a escrever o seu nome, que tem um sentido afectivo para a criança e lhe permite fazer comparações entre letras que se repetem noutras palavras, o nome dos companheiros, o que o educador escreve.

*tentativas
de escrita*

Não podemos esquecer que o desenho é também uma forma de escrita e que os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente. O desenho de um objecto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite "narrar" uma história ou representar os momentos de um acontecimento...

*o desenho
como forma
de escrita*

*código
com regras
próprias*

O contacto com o texto manuscrito e impresso nos seus diferentes formatos, o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras ou de pequenas frases, permitem uma apropriação da especificidade do código escrito. Assim, as crianças poderão compreender que o que se diz se pode escrever, que a escrita permite recordar o dito e o vivido, mas constitui um código com regras próprias.

*funções
da escrita*

Sendo uma das funções do código escrito dar prazer e desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos e emoções, sonhos e fantasias, este é também um meio de informação, de transmissão do saber e da cultura, um instrumento para planificar e realizar tarefas concretas.

o livro

O contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. Por isso, os livros devem ser escolhidos segundo critérios de estética literária e plástica.

As histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler.

Mas, para além de livros de literatura infantil em prosa e poesia, são ainda indispensáveis, na educação pré-escolar outro tipo de livros, como dicionários, enciclopédias, e também jornais, revistas, etc. Dispôr de uma grande variedade de textos e formas de escrita é uma forma de ir aprendendo as suas diferentes funções.

*partilha
de estratégias
de leitura*

O modo com o educador lê para as crianças e utiliza os diferentes tipos de texto constituem exemplos de como e para que serve ler. Na leitura de uma história o educador pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura, por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer do que trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir, identificar os nomes e as actividades dos personagens...

Procurar com as crianças informações em livros, cujo texto o educador vai lendo e comentando de forma a que as crianças interpretem o sentido, retirem as ideias fundamentais e reconstruam a informação, e também ler notícias num jornal, consultar um dicionário, ou ler em conjunto uma receita e segui-la para a realização de um bolo, são alguns meios para que as crianças se apercebam de diferentes utilidades da leitura...

Cabe assim ao educador proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito. A forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio.

Se a decifração do texto escrito cabe ao educador, há formas de "leitura" que podem ser realizadas pelas crianças, como interpretar imagens ou gravuras de um livro ou de qualquer outro texto, descrever gravuras, inventar pequenas legendas, organizar sequências ...

*"leitura"
realizada
pelas crianças*

A leitura que o educador faz para as crianças, ajudando-as a contactar e interpretar diferentes tipos de texto escrito, tem como complemento a escrita que é realizada com as crianças; ao ver o educador escrever, a criança compreende melhor como e para que se escreve.

Registrar o que as crianças dizem e contam, as regras debatidas em conjunto, o que se pretende fazer ou o que se fez, reler e aperfeiçoar os textos elaborados em grupo, são meios de abordar a escrita. Estas diversas formas de contacto e utilização da escrita podem ainda passar pela escrita em comum de cartas com diversas finalidades e para diferentes destinatários, pela realização de cartazes informativos cujo conteúdo é construído em conjunto e que as crianças ilustram. Estas são formas de escrita que têm formatos diferentes porque correspondem a intenções diversas.

registos

*função
informativa*

Contar notícias de casa, da terra, do jornal, da televisão, podem ser uma forma de perceber e utilizar a função informativa da linguagem. A comparação destas notícias com as formas como aparecem nos meios de comunicação são um meio de aprofundar esta função e de perceber a sua codificação escrita.

bibliotecas

O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita inicia-se na educação pré-escolar. O contacto e frequência de bibliotecas pode também começar nesta idade, se as crianças tiveram oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de recreio e de cultura.

NOVAS TECNOLOGIAS

Se a linguagem oral e a abordagem à escrita merecem uma especial atenção na educação pré-escolar, as novas tecnologias da informação e comunicação são formas de linguagem com que muitas crianças contactam diariamente.

*meios
audiovisuais*

Os registos audiovisuais são meios de expressão individual e colectiva e também meios de transmissão do saber e da cultura que a criança vê como lúdicos e aceita com prazer. A educação pré-escolar pode facilitar a relação do audiovisual com outras formas de expressão, como o desenho e a pintura, utilizando-o como meio de informação e registo.

*educação
para os media*

A atitude crítica face aos meios audiovisuais e nomeadamente à televisão pode ser iniciada na educação pré-escolar pelo questionamento da influência televisiva nas crianças, pela visualização de programas gravados e cuidadosamente seleccionados que serão debatidos em conjunto pelo educador e pelas crianças. A educação para os media é uma das vertentes da Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo.

*meios
informáticos*

A utilização dos meios informáticos, a partir da educação pré-escolar, pode ser desencadeadora de variadas situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático, cada vez mais necessário. Este pode ser utilizado em expressão plástica e expressão musical, na abordagem ao código escrito e na matemática.

A multiplicidade de códigos pode ainda referir-se à existência de diferentes línguas, não se excluindo a sensibilização a uma língua estrangeira na educação pré-escolar, sobretudo se esta tem um sentido para as crianças, contactos com crianças de outros países, por conhecimento directo ou correspondência, e se assume um carácter lúdico e informal.

*sensibilização
a uma língua
estrangeira*

Domínio da matemática

As crianças vão espontaneamente construindo noções matemáticas a partir das vivências do dia a dia. O papel da matemática na estruturação do pensamento, as suas funções na vida corrente e a sua importância para aprendizagens futuras, determina a atenção que lhe deve ser dada na educação pré-escolar, cujo quotidiano oferece múltiplas possibilidades de aprendizagens matemáticas.

Cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas.

A construção de noções matemáticas fundamenta-se na vivência do espaço e do tempo, tendo como ponto de partida as actividades espontâneas e lúdicas da criança.

*vivência
do espaço
e do tempo*

É a partir da consciência da sua posição e deslocação no espaço, bem como da relação e manipulação de objectos que ocupam um espaço, que a criança pode aprender o que está longe e perto, dentro, fora e entre, aberto e fechado, em cima e em baixo. Esta exploração do espaço permite-lhe ainda reconhecer e representar diferentes formas que progressivamente aprenderá a diferenciar e nomear. É através desta experiência que a criança começa a encontrar princípios lógicos que lhe permitem classificar objectos,

*princípios
lógicos*

classificação coisas e acontecimentos de acordo com uma ou várias propriedades, de forma a poder estabelecer relações entre eles.

A classificação constitui a base para:

formar conjuntos — agrupar os objectos, ou seja, formar conjuntos de acordo com um critério previamente estabelecido, a cor, a forma, etc., reconhecendo as semelhanças e diferenças que permitem distinguir o que pertence a um e a outro conjunto;

seriar e ordenar — seriar e ordenar, isto é, reconhecer as propriedades que permitem estabelecer uma classificação ordenada de gradações que podem relacionar-se com diferentes qualidades dos objectos, por exemplo: altura (alto, baixo), tamanho (grande, pequeno), espessura (grosso, fino), luminosidade (claro, escuro), velocidade (rápido, lento), duração (muito tempo, pouco tempo), altura do som (grave, agudo), intensidade do som (forte, fraco).

número As oportunidades variadas de classificação e seriação são também fundamentais para que a criança vá construindo a noção de número, como correspondendo a uma série (número ordinal) ou uma hierarquia (número cardinal).

encontrar e formar padrões O desenvolvimento do raciocínio lógico supõe ainda a oportunidade de encontrar e estabelecer padrões, ou seja, formar sequências que têm regras lógicas subjacentes. Estes padrões podem ser repetitivos, como a sequência dos dias da semana, ou não repetitivos, como a sequência dos números naturais. Apresentar padrões para que as crianças descubram a lógica subjacente ou propor que imaginem padrões, são formas de desenvolver o raciocínio lógico neste domínio.

Inscrevendo-se no quotidiano da educação pré-escolar, a aprendizagem da matemática implica que:

O educador proporcione experiências diversificadas e apoie a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas.

Citam-se, seguidamente, apenas alguns exemplos do quotidiano do jardim de infância que podem ser explorados no sentido da aprendizagem da matemática, cabendo ao educador encontrar outras formas e meios.

As actividades inerentes à organização do grupo como, saber quem está e quem falta, preencher um quadro de presenças ou de actividades relacionam-se com a matemática, assim como arrumar os materiais, pôr a mesa e outras actividades que implicam classificação, seriação, formação de conjuntos e contagem.

É também através da vivência do tempo, em que diferentes momentos se sucedem ao longo do dia, que a criança constrói a noção do tempo. A educação pré-escolar permite alargar esta noção ao introduzir outros ritmos e sucessões e ao facilitar à criança a tomada de consciência do desenrolar do tempo: o antes e o depois, a sequência semanal, mensal e anual e ainda o tempo marcado pelo relógio, o que se faz a uma determinada hora. A expressão motora e musical podem facilitar a tomada de consciência da posição e orientação no espaço, a construção da noção de tempo e a descoberta de padrões rítmicos.

tempo

Também os materiais de construção usados na educação pré-escolar permitem uma manipulação dos objectos no espaço e uma exploração das suas propriedades e relações em que assentam aprendizagens matemáticas. A utilização de diferentes materiais dá à criança oportunidades para resolver problemas lógicos, quantitativos e espaciais.

espaço

Nestes materiais de construção podem distinguir-se aqueles que dão uma grande liberdade de realização, sendo os mais habituais, cubos, “leggos” e similares e os materiais que supõem uma utilização determinada. Os materiais ditos “autocorrectivos”, que são uma antiga tradição da educação pré-escolar, permitem uma organização de acordo com o tamanho, a forma, a cor.

*utilização
de materiais*

Entre nós, são poucos os contextos de educação pré-escolar que usam materiais de construção de maiores dimensões, possibilitando outras formas de exploração do espaço.

Se este material é em geral caro, há material de desperdício que, embora com potencialidades mais limitadas, pode ser usado com esta função.

Os “puzzles” e os dominós têm também uma utilização determinada. Os “puzzles” simples divididos em 2, 4 ou 8 partes são uma forma de divisão e distribuição que permite a reconstituição do todo. Há ainda “puzzles” mais complexos que assentam na semelhança e complementaridade de cores e formas. Os dominós jogam também com semelhanças e diferenças, utilizando, por vezes, a correspondência a quantidades ou a algarismos.

Todos estes jogos são um recurso para a criança se relacionar com o espaço e que poderão fundamentar aprendizagens matemáticas, como por exemplo: comparação e nomeação de tamanhos e formas, designação de formas geométricas, distinção entre formas planas e em volume e, ainda, comparação entre formas geométricas puras e objectos da vida corrente. Também o desenho e outras formas de representação de percursos são meios de compreender relações topológicas.

Há ainda outros materiais utilizados na educação pré-escolar que permitem desenvolver noções matemáticas, uns mais relacionados com a concretização de quantidades e de operações matemáticas, como por exemplo, o material Cuisenaire e calculadores multibásicos; outros com a lógica, como os blocos lógicos; outros ainda com a geometria, como o geoplano. Com esta finalidade, podem também ser usados inúmeros materiais da vida diária, como palhinhas, paus, caricas...

A diversidade de materiais para desenvolver as mesmas noções através de diferentes meios e processos, constitui um estímulo para a aprendizagem da matemática.

A vivência e experimentação de situações de deslocação no espaço, do próprio corpo e de objectos, a verbalização dessas acções e a sua representação gestual ou gráfica são modos de realizar e de sistematizar aprendizagens matemáticas.

Outras situações do quotidiano podem promover estas aprendizagens: comparação entre alturas das crianças, organização do espaço da sala, medições dos espaços com um padrão não convencional (pau, fita, corda, etc.) ou com referência ao metro como medida padrão (fitas métricas, réguas graduadas).

medir

Do mesmo modo, as brincadeiras com água permitem introduzir as medidas de capacidade. A utilização de diferentes utensílios que se usam para esta forma de medição na vida corrente, desde copos graduados até embalagens de água ou leite, permitem comparar e ordenar.

O jogo simbólico, nomeadamente na "loja", pode também constituir um pretexto para compreender o funcionamento de balanças que não devem ser apenas um brinquedo, mas permitir, de facto, pesar e comparar pesos. Comprar e vender na "loja" ou em situações de vida real permitem à criança utilizar dinheiro a "fazer de conta" ou a sério como objecto social, permitindo ainda diferentes formas de contagem.

pesar

O contacto com utensílios da vida quotidiana que são usados para medir e pesar visa familiarizar a criança com este tipo de instrumentos, permitindo-lhe ainda que se aperceba da utilidade da matemática no dia a dia.

Por influência social, há crianças que aprendem com gosto e facilidade a memorizar a sucessão de números cardinais; é, no entanto, mais importante perceber a correspondência de uma determinada quantidade a um número, do que saber de cor a sucessão numérica.

As aprendizagens matemáticas estão ligadas à linguagem porque implicam não só a apropriação do conceito, mas também a sua designação. A narração de histórias é um meio de se apropriar da noção do tempo, pois corresponde a uma sucessão temporal marcada por ligações de continuidade traduzidas habitualmente pela expressão "e depois". Recontar a história oralmente ou através de uma série de desenhos, seriar imagens, tendo como suporte uma pequena história, relaciona-se com a construção da noção do tempo e também com a linguagem.

A linguagem é também um sistema simbólico organizado que tem a sua lógica. A descoberta de padrões que lhe estão subjacentes é um meio de reflectir sobre a linguagem e também de desenvolver o raciocínio lógico. Tal como na matemática, esta descoberta assenta na resolução de situações problemáticas.

Importa que o educador proponha situações problemáticas e permita que as crianças encontrem as suas próprias soluções, que as debatam com outra criança, num pequeno grupo, ou mesmo com todo o grupo, apoiando a explicitação do porquê da resposta e estando atento a que todas as crianças tenham oportunidade de participar no processo de reflexão.

*resolução
de problemas*

Neste processo de resolução de problemas não se trata de apoiar as soluções consideradas correctas, mas de estimular as razões da solução, de forma a fomentar o desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico. O confronto das diferentes respostas e formas de solução permite que cada criança vá construindo noções mais precisas e elaboradas da realidade.

A resolução de problemas constitui uma situação de aprendizagem que deverá atravessar todas as áreas e domínios em que a criança será confrontada com questões que não são de resposta imediata, mas que a levam a reflectir no como e no porquê. Assim, por exemplo, o debate de diferentes perspectivas e valores constitui a base do desenvolvimento moral que está subjacente à área de Formação Pessoal e Social; de igual modo as diferentes explicações da realidade que deverão ser verificadas pela observação e pela acção fazem parte da área do Conhecimento do Mundo. Como forma de pensar sobre o mundo e de organizar a experiência que implica procurar padrões, raciocinar sobre dados, resolver problemas e comunicar resultados, a Matemática está directamente relacionada com a área do Conhecimento do Mundo.

ÁREA DE CONHECIMENTO DO MUNDO

Os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interacção com o mundo que os rodeia. A criança quando inicia a educação pré-escolar já sabe muitas coisas sobre o "mundo", já construiu algumas ideias sobre as relações com os outros, o mundo natural e construído pelo homem, com se usam e manipulam os objectos.

A curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento, o desenvolvimento das ciências, das técnicas e, também, das artes.

*curiosidade
desejo
de saber*

A área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo.

Por isso, todas as áreas de conteúdo constituem, de certo modo, formas de conhecimento do mundo. Assim, a área de Expressão e Comunicação que permite à criança explorar as possibilidades e limitações do seu corpo, em si mesmo e nas relações com o espaço e com os objectos, que lhe proporciona ocasiões de utilizar e aperfeiçoar diferentes meios de expressão e comunicação, contribui para compreender melhor o mundo e dispôr de meios para o representar e lhe dar sentido. Também a área de Formação Pessoal e Social proporciona à criança oportunidades de se situar na relação consigo própria, com os outros, com o mundo social e também de reflectir como se relaciona com o mundo físico.

Se o contexto imediato de educação pré-escolar é fonte de aprendizagens relativas ao conhecimento do mundo, este supõe também uma referência ao que existe e acontece no espaço exterior, que é reflectido e organizado no jardim de infância. Este contacto com o exterior pode ser proporcio-

*meio
próximo*

nado pela educação pré-escolar — as deslocações ao exterior têm, muitas vezes, essa finalidade — ou recorrer a experiências e vivências realizadas pelas crianças no seu contexto social e familiar.

*saberes
sobre o
“mundo”*

Mas, se o meio próximo tem um sentido afectivo e relacional que, facilitando a sua apreensão, fornece quadros explicativos para outras situações mais distantes, a fantasia das crianças permite-lhes o acesso a “realidades” que não se limitam ao mundo próximo. Também hoje em dia, as crianças contactam com instrumentos e técnicas complexas e dispõem, através dos media, de saberes que ultrapassam a realidade próxima. Tomar como ponto de partida o que as crianças sabem, pressupõe que também esses saberes deverão ser tidos em conta e que a educação pré-escolar, bem como outros níveis de ensino, não os poderão ignorar.

Basta, aliás, atentarmos no que sabem as crianças de determinados meios sociais, com maior estimulação familiar e uma grande diversidade de experiências, o que muitas retêm dos programas de televisão, para nos questionarmos se o conhecimento do mundo, na educação pré-escolar, não poderá ir muito mais longe do que por vezes se admite. Por todas estas razões, optou-se por designar esta área como Conhecimento do Mundo.

Esta área tem alguma correspondência com o “Estudo do Meio” proposto pelo programa do 1º ciclo cujos grandes blocos — descoberta de si mesmo, dos outros e das instituições, do ambiente natural, das inter-relações entre espaços, de materiais e objectos — podem também constituir referências para a educação pré-escolar. Cada um deles aponta para diferentes áreas científicas que são necessárias para enquadrar e sistematizar a compreensão do mundo.

*sensibilização
às ciências*

Encara-se, assim, a área do Conhecimento do Mundo como uma sensibilização às ciências, que poderá estar mais ou menos relacionada com o meio próximo, mas que aponta para a introdução a aspectos relativos a diferentes domínios do conhecimento humano: a história, a sociologia, a geografia, a física, a química e a biologia... que, mesmo elementares e adequados a crianças destas

idades, deverão corresponder sempre a um grande rigor científico.

*rigor
científico*

A área do Conhecimento do Mundo inclui o alargamento de saberes básicos necessários à vida social que decorrem de experiências proporcionadas pelo contexto de educação pré-escolar ou que se relacionam com o seu meio próximo, por exemplo: saber nomear e utilizar diferentes equipamentos e utensílios, utilizar objectos para construir novas formas, reconhecer e nomear diferentes côres, sensações e sentimentos, saber o seu nome completo, morada e localidade, saber dizer a sua idade e perceber que está a crescer; situar-se socialmente numa família e noutros grupos sociais; conhecer alguns aspectos do ambiente natural e social. Mas esta área supõe também a abordagem de aspectos científicos que ultrapassam a experiência directa da criança e as suas vivências imediatas.

*saberes
sociais*

Há por exemplo, conteúdos relativos à biologia, conhecimento dos órgãos do corpo, dos animais, do seu habitat e costumes, de plantas, etc, e ainda experiências da física e da química (luz, ar, água, etc.) que podem ser realizadas por crianças de idade pré-escolar. Brincar com água, encher e esvaziar recipientes pode ser, por exemplo, um meio de compreender que o ar ocupa espaço, experimentar o princípio dos vasos comunicantes, questionar porque há objectos que flutuam e outros que vão ao fundo.

biologia

física/química

Há também meios de explorar os efeitos de luz e sombra, quer utilizando meios naturais (luz solar) quer técnicos (lâmpadas, retroprojector, projector de diapositivos, etc.) que permitem, por exemplo, explorar a inclinação e o tamanho das sombras nas várias horas do dia, projectar a sombra do próprio corpo e das mãos, e ainda jogar com formas, côres, materiais e texturas. Estes são aspectos do Conhecimento do Mundo que também contribuem para desenvolver a sensibilidade estética, a imaginação e a linguagem.

Se a observação do tempo faz parte de muitos contextos da educação pré-escolar, os conhecimentos de meteorologia (vento, chuva, etc.) são aspectos que interessam às crianças

meteorologia

geografia e que podem ter um tratamento mais aprofundado. Estão também neste caso a geografia que pode alargar-se para além do meio imediato, ou aprofundar-se e diversificar-se a partir dele (os rios, os mares, os acidentes orográficos, etc.) ou da geologia (comparação de rochas, colecção de pedras, obsevação das suas propriedades). A história pode também ultrapassar a história pessoal e próxima, estendendo-se a épocas mais longínquas (pré-história, etc).

materiais e recursos O tratamento destes diferentes aspectos implica dois tipos de materiais. Uns são materiais de consulta tais como livros, jornais, vídeos, diapositivos, computador; outros são materiais para a realização de experiências. Entre estes há materiais muito simples da vida corrente ou do ambiente natural que podem ser usados, e há também materiais específicos tais como imans, lupas, binóculos, microscópios... Alguns destes materiais podem não existir no jardim de infância sendo, no entanto, possível utilizar recursos da comunidade como escolas próximas de outro nível de ensino, autarquias, etc. É importante que as crianças utilizem instrumentos deste tipo e explorem as suas possibilidades, como forma de introdução à ciência.

método científico A sensibilização às ciências parte dos interesses das crianças que o educador alarga e contextualiza, fomentando a curiosidade e o desejo de saber mais. Interrogar-se sobre a realidade, colocar problemas e procurar a sua solução constitui a base do método científico. Também a área do Conhecimento do Mundo deverá permitir o contacto com a atitude e metodologia própria das ciências e fomentar nas crianças uma atitude científica e experimental.

observação Esta atitude significa seguir o processo de descoberta fundamentada que caracteriza a investigação científica. Assim, a partir de uma situação ou problema, as crianças terão oportunidade de propôr explicações e de confrontar as suas perspectivas da realidade. O apoio do educador permite aprofundar as questões, facilitando a construção de conceitos mais rigorosos a partir dos saberes das crianças, permitindo também decidir se é eventualmente necessário recolher mais informações e onde. Importa depois verificar as "hipóteses" construídas, através da observação e/ou experi-

ência, de forma a organizar e sistematizar os conhecimentos recolhidos.

A organização destes dados levará provavelmente à necessidade de usar formas de registo que permitam classificá-los e ordená-los — desenhos, gráficos, descrição escrita do processo. A sistematização do conhecimento obtido pode eventualmente exigir a consulta de mais informação, de modo a enquadrar esse conhecimento e a precisar conceitos “mais rigorosos e científicos” que tiveram como base a partilha e o questionamento das explicações das crianças. Todo este processo conduzirá, muito provavelmente, ao levantar de novas questões que determinam novos aprofundamentos.

registos

*construção
de conceitos*

A escolha das experiências a realizar, bem como a maior ou menor complexidade do seu desenvolvimento, decorre da idade, dos interesses, das capacidades das crianças e também do apoio que lhes é dado pelo educador. Aliás, a sensibilização à metodologia experimental é apenas uma das estratégias que aponta para a tomada de consciência, reflexão e espírito crítico a desenvolver através desta e de outras áreas.

A multiplicidade de aspectos englobados pelo Conhecimento do Mundo, a diversidade de possibilidades que oferece, exige que:

O educador escolha criteriosamente quais os assuntos que merecem maior desenvolvimento, interrogando-se sobre a sua pertinência, as suas potencialidades educativas, a sua articulação com outros saberes e as possibilidades de alargar os interesses do grupo e de cada criança.

O Conhecimento do Mundo deverá mobilizar e enriquecer os diferentes domínios de Expressão e Comunicação, nomeadamente a plástica (representação a duas ou três dimensões), a linguagem e a matemática; implica também o desenvolvimento de atitudes de relação com os outros, de

cuidados consigo próprio, de respeito pelo ambiente e pela cultura que também se relacionam com a área de Formação Pessoal e Social.

Alguns dos temas transversais enunciados na área da Formação Pessoal e Social, como por exemplo, a educação para a saúde e a educação ambiental, relacionam-se directamente com o Conhecimento do Mundo. A referência a estes dois aspectos permite ainda exemplificar como o Conhecimento do Mundo se inscreve no quotidiano do jardim de infância, podendo, se o educador assim o entender, dar lugar a um maior aprofundamento.

*educação
para a saúde*

Assim, a educação para a saúde e higiene fazem parte do dia a dia do jardim de infância, onde a criança terá oportunidade de cuidar da sua higiene e saúde e de compreender as razões porque lava as mãos antes de comer, se agasalha no inverno e usa roupa mais leve quando está calor, porque deve comer a horas certas e porque não deve abusar de determinados alimentos. Estas questões podem levar ao aprofundamento de determinados conhecimentos sobre o funcionamento dos diferentes órgãos do corpo, as características que distinguem os alimentos, etc.

*educação
ambiental*

A educação ambiental relaciona-se com a educação para a saúde — bem-estar, qualidade de vida — incluindo os cuidados com a preservação do ambiente. Manter a sala arrumada e limpa, cuidar do espaço exterior, não deitar lixo para o chão, etc., fazem parte do quotidiano do jardim de infância. A educação ambiental pode também implicar uma observação e recolha de informação e até uma intervenção na conservação e recuperação do património natural e cultural. Este contacto com a natureza e a cultura é, ainda, um meio de educação estética.

*negociação
das questões
a aprofundar*

Se o educador tem um papel fundamental na escolha dos assuntos a desenvolver importa que esta decisão, quer a ideia inicial parta dos interesses das crianças, quer de uma proposta do educador, seja negociada com o grupo, mais ou menos alargado, que está interessado em participar. É este grupo que em conjunto com o educador decide as formas como o processo se deve desenvolver, sistematizar, registar e avaliar.

O tratamento da área Conhecimento do Mundo não visa promover um saber enciclopédico, mas proporcionar aprendizagens pertinentes com significado para as crianças que podem não estar obrigatoriamente relacionadas com a experiência imediata. Mesmo que a criança não domine inteiramente os conteúdos, a introdução a diferentes domínios científicos cria uma sensibilização que desperta a curiosidade e o desejo de aprender.

O que parece essencial neste domínio, quaisquer que sejam os assuntos abordados e o seu desenvolvimento, são os aspectos que se relacionam com os processos de aprender: a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, a atitude crítica.

CONTINUIDADE EDUCATIVA

Considerando a educação pré-escolar como um processo que deve partir do que as crianças já sabem, não se procurou definir o que devem aprender as crianças de 3, de 4 e de 5 anos.

*a educação
pré-escolar
como processo*

As vantagens dos contactos e do trabalho em comum de crianças em momentos diferentes do desenvolvimento, com saberes e competências diversos, implicam que o educador organize o processo educativo de modo a que este responda às características de cada criança, estimulando a sua evolução no grupo.

A progressão e diferenciação das situações de aprendizagem supõe que todas e cada uma das crianças tenham ocasião de progredir a partir do nível em que se encontram, de forma a que não fiquem três anos a realizar actividades com um mesmo nível de dificuldade e exigência.

*progressão
e diferenciação
da aprendizagem*

Este processo é, no entanto marcado por dois momentos-chave — o início da educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória que merecem, por isso, uma atenção especial por parte do educador.

A educação pré-escolar situa-se na continuidade de um processo educativo que a criança iniciou na família e/ou numa instituição educativa. Com diferentes percursos, origens sociais e culturais diversas, características individuais próprias, as crianças podem entrar na educação pré-escolar com 3, 4 ou mesmo 5 anos de idade.

INÍCIO DA
EDUCAÇÃO
PRÉ-ESCOLAR

Iniciando a educação pré-escolar em condições diversas, os comportamentos de cada criança, quando em presença de

um meio mais ou menos novo e de adultos que não conhece, são variáveis e dificilmente previsíveis. Este início merece, por isso, uma atenção muito especial por parte do educador. Para que isso possa acontecer, há educadores que preferem que a entrada de novas crianças não se faça em bloco, mas se prolongue por alguns dias.

A diversidade de situações e a variedade de reacções das crianças que iniciam a educação pré-escolar exigem uma grande atenção, flexibilidade e receptividade por parte do educador para encontrar as respostas mais adequadas.

*comunicação
com os pais*

A comunicação estabelecida com os pais antes da criança frequentar a educação pré-escolar favorece a própria adaptação da criança para quem a percepção dessa relação entre adultos é securizante. Permite ainda debater com os pais formas de proceder, beneficiando das suas sugestões e apoio no caso de se verificarem maiores dificuldades.

O contacto com o ambiente familiar da criança possibilita compreendê-la e acolhê-la de forma individualizada, mas é também importante para os pais cujas preocupações são aceites de um modo compreensivo, visto que também eles podem sofrer com a separação da criança. Permite aos pais criar maior confiança no contexto de educação pré-escolar, também, por vezes, para eles desconhecido. Esta relação inicial será a base de uma comunicação e colaboração a continuar e a aprofundar durante o tempo que a criança frequenta o estabelecimento de educação pré-escolar.

*estratégias
para
adaptação
das crianças*

Se a relação com os pais é uma condição essencial, há outras estratégias que podem facilitar a adaptação das crianças, tais como a presença de um familiar, de acordo com as suas possibilidades, durante mais ou menos tempo. Por vezes, o trazer de casa um brinquedo e ficar com ele é já uma forma da criança estar mais segura.

As crianças mais velhas ou que já frequentaram o jardim de infância no ano anterior, podem também desempenhar um

papel no acolhimento dos novos. Planear em conjunto como receber os que chegam constitui uma situação de aprendizagem de que estes e os "antigos" podem beneficiar.

A comunicação que o educador estabelece com os pais é essencial para facilitar a entrada para a educação pré-escolar, para o desenrolar do processo educativo e também para que os pais tenham um papel no momento da transição.

A transição das crianças para a o 1.º ciclo do ensino básico ainda que mais uniforme em termos de idade, é também diferente quanto ao número de anos de frequência da educação pré-escolar e quanto à situação em que se encontra a criança.

A mudança de ambiente educativo provoca sempre a necessidade de adaptação por parte da criança que entra para um novo meio social em que lhe são colocadas novas exigências.

Algumas das dificuldades de transição decorrem, no entanto, do desconhecimento mútuo, que caracteriza cada uma das etapas do sistema educativo, bem como dos factores que facilitam a continuidade entre eles.

A relação entre educadores e professores, a compreensão do que se realiza na educação pré-escolar e no 1.º ciclo e também a análise e debate em comum das propostas curriculares para cada um dos ciclos são facilitadoras da transição.

Ao lerem o programa do 1.º ciclo os educadores poderão compreender que não há grande diferença entre os princípios e orientações gerais que aí são apresentados e os que podem encontrar nas Orientações Curriculares. Também os professores poderão encontrar, nestas, referências que lhes facilite a compreensão dos objectivos e práticas da educação pré-escolar.

TRANSIÇÃO
PARA A
ESCOLARIDADE
OBRIGATÓRIA

*relação
entre
educadores
e professores*

Quando se acentua a importância da continuidade educativa entre ciclos de ensino alude-se a um processo de desenvolvimento contínuo que não tem "cortes" nítidos e bem precisos. Se cada novo ciclo deverá ter em conta as aprendizagens realizadas, é preciso também considerar que cada criança tem ritmos de aprendizagem diferentes.

*ritmos
e percursos
individuais*

Conjugar o respeito pelos ritmos e percursos individuais com a necessidade de objetivos bem definidos a atingir não se torna fácil. Seria talvez securizante para educadores e professores do 1.º ciclo que estivesse estabelecido onde uns "largam" e os outros "pegam", contudo, esta perspectiva estaria em contradição com o conceito de escola inclusiva e de pedagogia diferenciada que, estando presente na educação pré-escolar, deve existir nos outros níveis do sistema.

A diferenciação pedagógica supõe também que na educação pré-escolar sejam proporcionadas às crianças experiências de aprendizagem estimulantes que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades. A promoção do sucesso educativo implica a necessidade de algumas referências sobre as expectativas sociais quanto ao que as crianças devem saber num determinado momento da sua evolução.

*condições
favoráveis
para sucesso*

Convém, por isso, enumerar algumas condições favoráveis para que cada criança possa iniciar o 1º ciclo com possibilidades de sucesso. Esta indicação não é exaustiva, constituindo apenas uma referência que facilite a reflexão dos educadores e o diálogo com os professores.

Distinguem-se três tipos de condições: as que dizem respeito ao comportamento da criança no grupo, as que implicam determinadas aquisições indispensáveis para a aprendizagem formal da leitura, escrita e matemática e as que se relacionam com atitudes.

*regras de
convivência*

Ao nível do comportamento será necessário que a criança seja capaz de se integrar no quotidiano do grupo. Terá, por exemplo, que ser capaz de aceitar e seguir as regras de convivência e de vida social, colaborando na organização do

grupo; saber escutar e esperar pela sua vez para falar; compreender e seguir orientações e ordens, tomando também as suas próprias iniciativas sem perturbar o grupo; ser capaz de terminar tarefas.

A nível das aprendizagens supõe-se que as crianças tenham evoluído no domínio da compreensão e da comunicação oral e, tomado consciência das diferentes funções da escrita, da correspondência entre o código oral e escrito, ou seja, que o que se diz se pode escrever e ler, mas que cada um destes códigos tem normas próprias. Também terão realizado aprendizagens básicas ao nível da matemática e adquirido as noções de espaço, tempo e quantidade que lhes permitam iniciar a escolaridade obrigatória.

aprendizagens

A educação pré-escolar deverá ainda ter favorecido atitudes que facilitam a transição e que estão na base de toda a aprendizagem, nomeadamente a curiosidade e o desejo de aprender. De modo geral, a criação de atitudes positivas face à escola irá permitir uma melhor integração num novo contexto. Estas atitudes são influenciadas pelo próprio meio social. Os pais e os novos professores desempenham um papel importante no modo como a criança vive a transição e na imagem que cria da "outra" escola.

atitudes

O diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1.º ciclo facilitam a transição e uma atitude positiva da criança face à escolaridade obrigatória.

A realização de projectos comuns que integram docentes e crianças da educação pré-escolar e do 1.º ciclo podem ser um meio de colaboração e de maior conhecimento mútuo: o que se faz e aprende na educação pré-escolar e no 1.º ciclo.

Essa articulação e a possibilidade das crianças contactarem com a escola antes da sua entrada são condições facilitadoras da transição, por exemplo, as visitas que as crianças do jardim de infância e da escola fazem entre si, as relações que estabelecem...

*continuidade
do processo*

O diálogo e a troca de informação entre educadores e professores permite valorizar as aprendizagens das crianças e dar continuidade ao processo, evitando repetições e retrocessos que as desmotivam e desinteressam.

Os pais, como parceiros do processo educativo, têm também um papel fundamental nas atitudes da criança face à escola e no acompanhamento da transição. Cabe aos educadores, mas também aos professores do 1.º ciclo, facilitar a sua participação no processo.

Comunicar aos pais e também, quando possível, aos professores o que as crianças sabem e são capazes de fazer pode facilitar a transição. Esta comunicação deverá sempre centrar-se numa apreciação positiva que, sem esconder algumas dificuldades, transmita o que a criança faz melhor.

*colaboração
entre adultos*

A colaboração entre os adultos que têm um papel na educação da criança — educadores, professores e pais — é condição fundamental para que a entrada na escola seja mais fácil para a criança, permitindo atenuar e resolver eventuais dificuldades que esta possa encontrar.

INTENCIONALIDADE EDUCATIVA

Sendo importante que a educação pré-escolar garanta as condições de futuras aprendizagens com sucesso, não se pretende que se centre na preparação da escolaridade obrigatória, mas que garanta às crianças um contacto com a cultura e os instrumentos que lhes vão ser úteis para continuar a aprender ao longo da vida.

Assim, a educação pré-escolar deverá familiarizar a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e desejo de aprender.

É o conjunto das experiências com sentido e ligação entre si que dá a coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo.

A intencionalidade do educador é o suporte desse processo. Esta intencionalidade exige que o educador reflita sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes. Esta reflexão é anterior à acção, ou seja, supõe planeamento; acompanha a acção no sentido de a adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas; realiza-se depois da acção, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos.

A avaliação do processo permite reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, saber se estas estimularam o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças e alargaram os seus interesses, curiosidade e desejo de aprender.

A avaliação dos efeitos possibilita ao educador saber se e como o processo educativo contribuiu para o desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, saber se a frequência da educação pré-escolar teve, de facto, influência nas crianças. Permite-lhe também ir corrigindo e adequando o processo educativo à evolução das crianças e ir aferindo com os pais os seus progressos.

Este processo reflectido define a intencionalidade educativa que caracteriza a actividade profissional do educador.

g^{ce}depe gabinete para a expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar

Av. 24 de Julho, 140-6.º – 1300 Lisboa Tel: 01-397 71 29 – Fax: 01-397 98 65