



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**Um presente com futuro?
A importância da qualidade na educação de infância**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**Raquel Epifânio da Franca
novembro 2014**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**Um presente com futuro?
A importância da qualidade na educação de infância**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Sob a orientação da Docente Ana Simões

**Raquel Epifânio da Franca
novembro 2014**

**Aos meus Filhos e aos meus Pais,
sem os quais nada teria sido possível,
o meu reconhecido e enorme obrigada.**

“... enchi páginas de notas, fiz planos,
preparei esquemas que agora ponho
diante de mim e me parecem
singularmente inúteis, uma vez que o que
escrevo se situa ao nível da pele, do
sensível...”

J. Rentes de Carvalho, “Com os
Holandeses”, 1993, p. 36.

“... Eu vim de longe

De muito longe

O que eu andei pra aqui chegar ...”

José Mário Branco, “Eu vim de longe”, 1982

Agradecimentos

Chegada ao fim desta etapa, não posso deixar de agradecer a quem, de uma forma ou de outra, ajudou a que este momento acontecesse:

- As crianças e as suas famílias: foram elas que me ensinaram tudo o que de mais importante aprendi, foi para elas que tentei, dia após dia, fazer mais e melhor, foi graças a elas que consegui, todos os dias, acreditar que, apesar de tudo, valia a pena.

- As equipas pedagógicas: as que conheci este ano, mas também tantas outras, com quem me fui cruzando ao longo da minha vida e que me mostraram, de uma forma clara e inequívoca, como ser e como não ser educadora.

- Os meus amigos: enormes e atentos, que estiveram e estão sempre lá onde e quando são precisos.

- Finalmente, uma palavra de gratidão para os bons professores que tive a sorte de conhecer ao longo destes três anos, que recordarei com estima e com quem aprendi muito mais do que imaginam.

Resumo

Este relatório pretende descrever parte da ação pedagógica desenvolvida numa sala de jardim-de-infância durante a Prática Profissional Supervisionada realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Começando por fazer a contextualização dos dois locais (creche e jardim-de-infância) onde decorreu a PPS, é apresentada seguidamente a problemática, relativa à importância da qualidade na educação de infância. Começando com uma breve descrição das características de desenvolvimento das crianças nesta faixa etária, à qual se segue a revisão da literatura sobre a importância da qualidade na educação de infância, nomeadamente em situações de baixa condição social, este capítulo termina com uma reflexão sobre a situação portuguesa relativamente ao tema estudado.

No capítulo seguinte são descritas algumas das atividades desenvolvidas no decorrer da PPS com um grupo de crianças com três anos em quatro áreas distintas: educação física, expressão plástica, expressão musical e conhecimento do mundo. A descrição das atividades é enquadrada por fundamentação teórica com o objetivo de justificar a pertinência das opções tomadas.

O relatório termina com uma reflexão sobre o trabalho efetuado e com considerações pessoais sobre o que constituiu esta oportunidade formativa e de crescimento pessoal.

Palavras-chave: criança, educação de infância; qualidade.

Abstract

This study pretends to describe part of the pedagogical action developed during the Master in Preschool Education in a kindergarten classroom, as part of the supervised academic training program, that occurred both in nursery and kindergarten settings.

Starting by making the description of the environment in which both settings are settled in, the study next focus on the questions related with the development of children between three and five years old, on the impact of quality kindergartens programs and settings in children from disadvantaged families, and then is made a brief description of the Portuguese current situation in that matter.

Next, are described some of the activities – in physical education, visual expression, musical expression and knowledge of the world domains – from the training proposal, sustained by theoretical framework.

This work ends with a reflection about what was professionally and personally accomplished during this training program.

Keywords: child, kindergarten, quality.

Índice Geral

Introdução	1
1. Caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos:	
Creche e Jardim-de-Infância	3
1.1. Meio onde estão inseridas as instituições.....	3
1.2. Contexto socioeducativos: história, dimensão organizacional e jurídica.....	4
1.3. Sala de atividades, materiais e rotina diária.....	8
1.4. Equipa educativa.....	18
1.5. Família das crianças.....	19
1.6. Grupo de crianças.....	21
2. Problemática	23
2.1. Desenvolvimento infantil – aspetos gerais.....	23
2.2. A importância da qualidade na educação pré-escolar.....	24
2.3. Qualidade na educação pré-escolar: situação em Portugal.....	27
3. Ação pedagógica: descrição e reflexão	32
3.1. Educação Física.....	35
3.2. Expressão Plástica.....	40
3.3. Expressão Musical.....	46
3.4. Conhecimento do Mundo.....	51
4. Considerações finais	55
Referências	60

Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> Decorando o almofadão.....	13
<i>Figura 2.</i> Os ovos decorados pelas famílias, ao pé de outros trabalhos feitos pelas crianças, inseridos numa pequena exposição temática sobre o pássaro.....	14
<i>Figura 3.</i> Gatinhar.....	37
<i>Figura 4.</i> Saltar.....	37
<i>Figura 5.</i> Equilíbrio dinâmico.....	37
<i>Figura 6.</i> Pintura livre.....	41
<i>Figura 7.</i> Recorte com tesoura.....	42
<i>Figura 8.</i> Colagem.....	42
<i>Figura 9.</i> Estampagem, utilizando flores verdadeiras.....	42
<i>Figura 10.</i> Modelagem, utilizando massa de modelar.....	43
<i>Figura 11.</i> Ouvindo violino.....	49
<i>Figura 12.</i> Visita à zona de peixaria.....	54
<i>Figura 13.</i> Abóboras “gigantes”!.....	54

Nota: todas as fotografias foram tiradas por mim, com exceção das fotografias números 3, 4 e 5, que foram tiradas pela E., a meu pedido. Os dois adultos, que aparecem nas fotografias 11 e 12, autorizaram que a sua imagem fosse utilizada para efeitos da elaboração deste relatório.

Lista de Abreviaturas

A.	Auxiliar de Educação
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
CRP	Constituição da República Portuguesa
E.	Educadora de Infância
ME	Ministério da Educação
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PE	Projeto Educativo
PPS	Prática Profissional Supervisionada

Introdução

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada (PPS) realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa. Apesar de a PPS ter decorrido em dois contextos educativos distintos – Creche e Jardim de Infância – foi feita a opção de fazer incidir o conteúdo deste documento sobre alguns dos aspetos mais significativos do trabalho desenvolvido no Jardim de Infância, por ter sido este contexto que deu origem à problemática abordada: a importância da qualidade na educação de infância.

No que se refere à estrutura e organização do relatório, este encontra-se dividido em 3 capítulos.

No primeiro capítulo é feita uma caracterização dos dois contextos educativos onde ocorreu a PPS, relativamente ao meio envolvente, ao contexto socioeducativo, às equipas educativas, às famílias das crianças, aos grupos de crianças, às rotinas e aos espaços das salas de atividades e às intencionalidades educativas das educadoras cooperantes.

No capítulo seguinte, o capítulo dois, é apresentada a problemática que me propus desenvolver, sendo feita primeiro uma síntese das características do desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, após o que se reflete sobre a importância da qualidade na educação de infância e se analisa a situação portuguesa relativamente a essa questão.

No terceiro capítulo são descritos, conforme já referi, os aspetos considerados mais significativos da ação pedagógica – a seleção destes conteúdos (educação física, expressão plástica, expressão musical e conhecimento do mundo) em detrimento de outros que foram abordados ao longo de toda a PPS, justifica-se por serem estas as áreas de conteúdo que melhor se enquadram na problemática apresentada. A par desta descrição, é apresentada a fundamentação teórica que justifica as opções tomadas, no que se refere concretamente às atividades propostas, sendo igualmente feita uma reflexão sobre o impacto que essas atividades tiveram no grupo de crianças em causa.

Por fim, no quarto e último capítulo, são apresentadas, enquanto considerações finais, algumas reflexões sobre a importância que esta experiência teve na minha formação profissional e pessoal, sobre aquilo que considero serem os pressupostos que devem orientar a ação pedagógica dos educadores de infância e ainda sobre papel fundamental que os educadores de infância têm na construção do futuro das crianças que lhes são confiadas.

Para a elaboração deste trabalho foi necessário proceder à compilação de informação, para o que recorri à observação direta, a conversas informais com as crianças e suas famílias e com as equipas educativas de cada uma das instituições, à análise dos documentos facultados e ainda à consulta de literatura da especialidade.

Ao longo da PPS tive em atenção os procedimentos éticos que me são exigidos, enquanto futura profissional de educação: enquanto estagiária, demonstrei responsabilidade e sentido ético, respeitando a privacidade de cada criança: as fotografias apresentadas neste documento foram selecionadas e editadas para que não fosse possível reconhecer as crianças nem os locais onde decorreu a PPS, e os seus nomes foram modificados, garantindo-se assim o seu anonimato. Na minha atitude e postura para com a criança, tive expectativas positivas em relação a cada uma delas, respeitando as suas características, perfil de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem. Respeitei cada família, estando atenta e disponível para ouvir, esclarecer dúvidas e aconselhar, sempre que para tal fui solicitada. Valorizei o seu saber e competência, e garanti a confidencialidade relativamente às informações que me foram facultadas, quer pelas Equipas Educativas, quer pelas próprias famílias. Em suma, demonstrei, em cada momento, a competência, a responsabilidade, a integridade e o respeito que o trabalho com as crianças e suas famílias exige.

1. Caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos: Creche e Jardim-de-Infância

1.1.Meio onde estão inseridas as instituições

Uma vez que sabemos que “o meio social em que a criança vive influencia a sua educação” (Ministério da Educação, 1997, p.23), é fundamental, antes de mais, compreender o meio em que as crianças estão inseridas, em que crescem e em que se desenvolvem para “compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto actores nas acções sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto colectivo” (Ferreira, 2004, p.65).

Creche – “Casa Rosa”

A Casa Rosa situa-se numa freguesia histórica da cidade, onde existem, por exemplo, um monumento nacional e um jardim botânico. Esta freguesia possui um parque habitacional bastante diversificado, onde, no entanto, predominam habitações antigas. A zona caracteriza-se ainda por se enquadrar numa área com bastante comércio de carácter tradicional (mercado, tabacarias, mercearias, cafés) e serviços (Junta de Freguesia, Centro de Saúde). De acordo com os Censos 2011 (INE, 2011), moravam nesta freguesia, à época, 15584 pessoas, sendo de realçar que, de acordo com os mesmos dados, a taxa de analfabetismo da população residente se situava nos 4,81%, quando a da chamada Grande Lisboa se situava nos 3%, e que a taxa de desemprego era de 15,98 %, quando a da Grande Lisboa era ligeiramente inferior – 12,94%. Assim, esta freguesia apresenta uma maior percentagem de pessoas sem qualquer escolarização, e também de pessoas desempregadas, do que aquela se encontra na Grande Lisboa.

A existência, nesta freguesia, de uma vasta área de espaços verdes e de locais de elevado interesse cultural representa uma enorme mais-valia a nível pedagógico, e promove e proporciona situações diversificadas de exploração, experimentação e descoberta às crianças que frequentam esta Creche.

Jardim de Infância – Instituição “O Pilar”

A Instituição “O Pilar” situa-se numa freguesia tradicional da cidade, historicamente operária e onde persistem ainda muitas coletividades populares. De acordo com o Projeto Educativo da Instituição, a sua zona envolvente está “muito bem servida com os serviços essenciais ao funcionamento público” (p. 7), nomeadamente Centro de Saúde, Esquadra da Polícia de Segurança Pública, mercado municipal, estação dos CTT, Junta de Freguesia e respetiva Biblioteca, escolas públicas, igreja, centro comunitário e ainda um balneário público – equipamento que espelha de certa forma as carências, a nível de saneamento básico, que o parque habitacional desta freguesia ainda tem. De acordo com as informações obtidas nos Censos 2011, residiam nesta freguesia, à época, 13943 pessoas, das quais 919 não têm qualquer nível de escolaridade, situando-se a taxa de analfabetismo nos 3,17 %, e a taxa de desemprego nos 10,18%.

De realçar a extrema proximidade entre esta instituição e uma instituição de Ensino Superior dotada de um extenso parque verde, de acesso gratuito, onde as Educadoras podem levar as crianças com a frequência que desejarem, proporcionando-lhes assim momentos preciosos de contacto com a Natureza, ao longo de todo o ano letivo.

1.2. Contextos socioeducativos: história, dimensão organizacional e jurídica

Creche – “Casa Rosa”

A Casa Rosa ocupou, desde 1975 (ano da sua criação) até 2005, um velho edifício numa artéria central desta freguesia, desenvolvendo as suas atividades nas valências de Creche, Jardim de Infância (JI) e ATL. O processo de legalização da Instituição só se realizou em 1983, adquirindo esta o estatuto de Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Em 2003 é realizado, entre a Casa Rosa e a Câmara Municipal de Lisboa, o protocolo de cedência de um edifício municipal, edifício esse que agora esta instituição ocupa. Após profundas obras de recuperação e de adaptação, que permitiram adequar espaços e equipamentos,

a Casa Rosa muda definitivamente para estas novas instalações a 6 de Setembro de 2004.

A Casa Rosa funciona com as respostas sociais de creche com berçário (4 salas) e de infância (4 salas) de 3, 4 e 5 anos, dando resposta a cerca de 140 crianças funcionando com acordos com a Segurança Social e Direção Regional de Educação de Lisboa. Possui amplas e luminosas salas de atividades pedagógicas, biblioteca escolar, refeitório, recreio com área de relva e equipamentos de exterior, horta pedagógica e ainda um espaço polivalente para a prática de atividades de expressão artística. No que se refere aos recursos humanos, a equipa é constituída por uma Diretora Pedagógica, oito Educadores de Infância, dez Auxiliares de Educação, dois funcionários no Serviço Administrativo, uma Cozinheira, uma Ajudante de Cozinha, e dois funcionários no Serviço Geral.

A Casa Rosa segue os princípios pedagógicos do Movimento da Escola Moderna para a educação de infância, e no que se refere ao Projeto Educativo, para a sua elaboração são escutados os parceiros educativos, os parceiros sociais e em especial as famílias das crianças. Esta instituição tem ainda dialogado com outras instituições com as mesmas valências de modo a construir um documento que seja realmente o espelho das vivências e objetivos pedagógicos que defende e nos quais se revê.

Assim, os Objetivos Pedagógicos da Casa Rosa são os seguintes:

- “- Tornar a criança participativa e interveniente na construção do seu próprio saber;
- Desenvolver a personalidade com base em valores morais, estéticos e cívicos;
- Promover a participação dos pais e da comunidade na vida da escola numa atitude dinâmica e interativa, privilegiando os valores socioculturais;
- Proporcionar situações que levem a criança a procurar estratégias para a resolução de problemas do ponto de vista prático, cognitivo e social, dentro de um espaço lúdico;
- Promover a educação ambiental e a educação para a cidadania.” (Projeto Educativo)

A Casa Rosa proporciona, às crianças que a frequentam, um conjunto de Atividades de Enriquecimento Curricular da grande qualidade, nomeadamente através do Projeto “Linguagens da Arte”, que se operacionaliza através de várias atividades:

- Música para bebés;
- Educação pela Música;
- Expressão Dramática e Movimento;
- Ateliê de Expressão Plástica (“Pincel Mágico”);
- Ateliê das Histórias (“Ouvir o Falar das Letras”).

Além destas atividades, a Casa Rosa procura levar as crianças, sempre que possível, a passeios, visitas e exposições, o que infelizmente não acontece com a frequência desejada porque a instituição não possui carrinha própria, e recorrer ao aluguer torna estas atividades bastante dispendiosas e eventualmente difíceis de suportar pelas famílias das crianças. Assim, e para colmatar esta lacuna, os recursos do meio envolvente (nomeadamente um monumento nacional e respetiva galeria de exposições, situados tão perto desta instituição que permitem que a deslocação se faça a pé) são frequentemente utilizados e visitados pelas crianças. Integradas no projeto pedagógico de sala existem ainda as chamadas Atividades Extra Curriculares – Inglês e Jiu-jitsu – a Biblioteca Escolar, e também, no verão, a Colónia de Praia e a Ludoteca de verão.

Jardim de Infância – Instituição “O Pilar”

A Instituição “O Pilar” foi inaugurada em 1878 e é considerada uma das primeiras creches da cidade, tendo sido legada à Santa Casa da Misericórdia em 1930. Em 1957 foram feitas algumas obras de restauro, com ampliação das instalações, de forma a poder aumentar a sua capacidade de resposta às necessidades da zona onde se situa.

No Projeto Educativo (PE) facultado pode ler-se o seguinte: “É missão da [Instituição “O Pilar”] proporcionar as condições essenciais ao bem-estar e ao desenvolvimento integral e equilibrado de cada criança, promovendo o crescimento de competências sócio-afectivas, cognitivas e psicomotoras, tendo a

família como parceiro privilegiado no processo educativo. Este Estabelecimento de Infância privilegia, igualmente, o aprender a ser, o aprender a fazer e o aprender a viver juntos como elementos essenciais na formação da criança e promotores de um sentimento de integração na Sociedade” (p. 20).

No PE pode também ainda ler-se que “Os valores são um dos principais alicerces da construção do carácter de um indivíduo. É sentindo os valores que nos são transmitidos desde a mais tenra idade como verdadeiros, e condutores das nossas atitudes, que optamos nos momentos de escolha, pelos caminhos positivos e de sucessos. Assim, uma das principais preocupações da ação educativa da [Instituição “O Pilar”] fundamenta-se no papel que a equipa, as famílias e a comunidade assumem no transmitir de valores como a Autoestima, a Autonomia, o Respeito, a Tolerância, a Solidariedade e a Sensibilidade Ambiental, que promovem a formação integral da criança.” (p.21).

No que se refere aos princípios orientadores da ação educativa, esta Instituição defende “uma pedagogia que promova o desenvolvimento global da criança, a partir das suas características individuais, considerando as suas dificuldades, interesses e potencialidades específicas” (p. 22) – o que permite, desde logo, perceber a importância que é dada às particularidades do desenvolvimento de todas e cada uma das crianças, sendo valorizadas as suas competências e apoiadas as suas fragilidades, tentando desta forma promover o desenvolvimento harmonioso e global de todas elas.

A Instituição “O Pilar” tem as valências de creche com berçário (5 salas, frequentadas por cerca de 70 crianças entre o 6 e os 35 meses) e de JI (2 salas de 3/4 anos, frequentadas por um total de 36 crianças), dando resposta a um total de cerca de 110 crianças. Destas, a maior parte tem a nacionalidade portuguesa, ainda que uma percentagem significativa de progenitores tenha nacionalidade estrangeira (PALOPs, República Democrática do Congo, Marrocos, Bangladesh, Bolívia, Brasil, Roménia, Moldávia, Rússia, Geórgia, Turquia e Paraguai). Esta diversidade cultural representa, como se pode ler no Projeto Educativo, “um factor de riqueza, uma mais-valia, devendo ser aproveitada na aceção da convivência, do respeito e do reconhecimento das diferenças”, (p. 9). No que se refere às

instalações, é de salientar, infelizmente, a antiguidade e o mau estado de conservação geral do edifício, que aguarda obras há já uns anos (tendo sido já feito o respetivo pedido de licenciamento, junto da Câmara Municipal), visíveis nas salas de atividades, nas instalações sanitárias e até no refeitório (onde são evidentes as infiltrações nas paredes e no teto). Apesar dessa situação a equipa tudo faz para tornar as salas de atividades acolhedoras e confortáveis.

Existe uma grande zona de recreio, revestida com pavimento adequado e coberta, o que permite a sua utilização em dias de chuva, equipada com baloiços feitos com pneus, triciclos e vários jogos de exterior, e um espaço denominado Salão que, além de ser onde são feitas as sessões de Motricidade, serve de palco a várias outras atividades, como representações teatrais, recreio em dias de chuva, palestras destinadas aos pais das crianças, etc.

No que se refere aos recursos humanos, a equipa é constituída por uma Diretora Pedagógica, sete Educadoras de Infância, nove Auxiliares de Educação, três auxiliares de Serviços Gerais, uma Encarregada de Sector, uma Responsável de Atendimento, uma Costureira e uma Auxiliar de Apoio. Pretende-se que toda a Equipa se entreejude nas diferentes atividades, e nos diferentes momentos do dia, sendo atribuída a todos os elementos a responsabilidade de satisfazer as necessidades de alimentação, higiene, afeto, atenção, colaboração e aprendizagem de cada uma das crianças, o que é algo que se concretiza graças ao espírito de disponibilidade, flexibilidade e boa vontade que se evidencia em todos os profissionais referidos.

O Currículo Pedagógico desta instituição é elaborado de acordo com o grupo etário a que se destina, tendo em consideração as diferentes áreas de desenvolvimento das mesmas, designadamente no que se refere a afeto, higiene, saúde e segurança, desenvolvimento psicomotor, desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento pessoal e social.

1.3. Sala de atividades, materiais e rotina diária.

Sabendo que os contextos educativos têm uma influência decisiva no desenvolvimento das crianças (Portugal, 2008), é pertinente a sua caracterização,

já que só conhecendo as suas características é possível fazer uma proposta de intervenção exequível, realista e atrativa para as crianças a quem se destina.

Creche – “Casa Rosa”

A Prática Profissional Supervisionada (PPS) decorreu na “Sala Nova”; esta é uma sala ampla e luminosa, equipada e organizada de forma a ser simultaneamente acolhedora e funcional. O seu espaço está dividido por áreas: ateliê de expressão plástica, biblioteca, ateliê de expressão dramática e área das construções; há ainda o tapete, onde se dá início às atividades, em cada manhã, e onde se contam as histórias ao grupo de crianças. Além destas áreas, há ainda um armário (nas costas do armário que funciona como biblioteca) onde estão guardados os jogos de mesa e também material de desenho (folhas de papel e lápis de cor). No centro da sala estão as mesas e as cadeiras onde as crianças desenham, fazem jogos, comem a fruta a meio da manhã, e realizam as atividades de expressão plástica direcionadas pela Educadora e Auxiliar.

Ainda no que se refere ao espaço físico, é importante reforçar que estão contemplados variados fatores que influenciam o bem-estar e o envolvimento das crianças: as áreas estão organizadas com o objetivo de potenciar o brincar e a exploração das crianças, para que áreas adjacentes não se perturbem umas às outras (por exemplo, a biblioteca está numa zona calma da sala), estando o espaço disponível bem aproveitado.

As áreas, a mobília e o material estão em ótimas condições, com exceção dos livros disponíveis, já que alguns apresentam capas estragadas e falta de páginas. O material de desgaste existe em quantidade suficiente para a execução de todas as atividades propostas, sendo esse material de excelente qualidade. Existe espaço para expor os desenhos das crianças, assim como os registos que são feitos das suas intervenções, nos momentos de conversa em grande grupo.

A rotina da sala, obedecendo a alguns momentos bem definidos, é suficientemente flexível para permitir ajustes inerentes às horas de chega tardias, por exemplo, já que por vezes as atividades não se iniciam com a escolha dos dois responsáveis e o preenchimento do Mapa do Tempo – instrumentos que refletem

a presença do Movimento da Escola Moderna nesta sala – quando não está na sala um número suficiente de crianças que permita essas atividades, havendo então lugar a um momento de atividade livre, enquanto não chegam mais crianças. Nesse momento, cada criança diz para onde quer ir brincar, havendo um máximo de crianças por zona da sala (quatro na área das construções, quatro no chamado ateliê de expressão dramática, três na biblioteca, podendo os restantes ficar na mesa, com um jogo ou a desenhar livremente). Outra hipótese é a leitura de uma história – e qualquer uma destas atividades também pode ser feita depois de escolhidos os responsáveis e assinalado o tempo, quando há crianças suficientes. A meio da manhã (cerca das 11.00 h) as crianças comem a fruta (após terem lavado as mãos), mas também aqui existe alguma flexibilidade, já que este momento pode ser antecipado se estiver planeada uma atividade que ocupe algum tempo, e/ou que deva ser feita sem interrupções, como é o caso das atividades relacionadas com o Movimento (em que as crianças comem a fruta mais cedo). A seguir a esta pequena pausa podem ocorrer de novo atividades mais intencionais ou, pelo contrário, permitir às crianças a livre escolha da forma como vão ocupar o tempo até ao almoço, que ocorre cerca das 12.00 h, e tem lugar no refeitório.

Quando o grupo vai almoçar, já as camas para a sesta estão colocados na sala, cada criança dormindo num sítio fixo. As camas estão também identificadas com o nome de cada criança (marcando o nome o sítio dos pés). Após o almoço (12.30 h) segue-se um momento de higiene, com lavagem das mãos, dentes, mudança de fraldas, etc., sendo neste momento as crianças extremamente incentivadas a fazer sozinhas tudo o que conseguirem – tirar os sapatos, as calças, etc., e indo cada uma delas por o bibe numa cadeira e a roupa no chão, aos pés da sua cama. As crianças fazem a sesta até cerca das 15.30 h, após o que lancham (no refeitório) e a seguir voltam à sua sala ou ficam numa outra sala, do mesmo piso, com as crianças dessa sala, a brincar. Como se pode constatar, raramente há momentos mortos, e em todos os momentos a E. ou a Auxiliar (A.) estão atentas e prontas a intervir, respondendo de imediato às necessidades das crianças. De acordo com o relatado quer pela E. quer pela A., durante a PPS, neste contexto, mais do que as atividades planeadas, as atividades de rotina são bastante

valorizadas: a alimentação, o repouso, a higiene, são situações que devem ser respeitadas e feitas com calma e atenção, de forma a dar resposta às necessidades das crianças, e isto só é possível de concretizar se existir não só uma verdadeira atitude de trabalho em parceria mas também um profundo conhecimento das características de todas e de cada uma das crianças, não só no que diz respeito a alguns hábitos (por exemplo, quem dorme com chucha e/ou com um boneco, quem come tomate e quem não come, etc...) mas também, e igualmente importante, a aspetos relacionados com a personalidade de cada uma das crianças (quem precisa de mais tempo de colo, quem gosta mais de uma ou outra atividade, etc.).

A hora tardia a que as crianças chegam, já referida, interfere com as rotinas, desde logo no momento da escolha dos dois responsáveis da sala, que é a primeira tarefa que se faz com o grupo, já que frequentemente não está presente um número suficiente de crianças que permita fazer essa atribuição de papéis de uma forma justa (ou seja, nunca repetir os responsáveis, ao longo da semana, e escolher sempre uma criança mais nova e uma mais velha, de forma a que o “par responsável” seja equilibrado do ponto de vista do desenvolvimento das crianças).

No Projeto Pedagógico da “Sala Nova” (p. 5) estão definidos os seguintes objetivos operacionais, a desenvolver durante todo o ano letivo:

- “- Promover o desenvolvimento da auto-estima e da autonomia;
- Fomentar a relação com os outros, desenvolvendo a socialização;
- Estimular a interiorização de valores nas crianças;
- Promover o desenvolvimento do jogo simbólico;
- Promover o desenvolvimento da criatividade e imaginação;
- Desenvolver a motricidade fina;
- Desenvolver a capacidade de comunicação e expressão plástica;
- Desenvolver o conceito do Mundo;
- Sensibilizar a criança para a protecção da natureza e do ambiente;
- Levar a criança a conhecer o meio exterior.

Assim, as áreas a trabalhar serão a Formação Pessoal e Social, o Conhecimento do Mundo, e ainda a Expressão e Comunicação.”

Jardim de Infância – Instituição “O Pilar”

A “Sala T.”, onde decorre a PPS, é uma sala ampla, de formato retangular, mais larga que comprida vista da porta de entrada, característica que permite, a quem entra, ter imediatamente uma visão global de todo o espaço e materiais existentes, o que a torna particularmente acolhedora. O estado de conservação da sala reflete bem a necessidade de obras que todo o edifício apresenta, mas a organização do espaço e a diversidade de materiais disponíveis permitem que, de alguma forma, esse problema se atenua.

A sala está organizada por áreas, zonas amplas onde há espaço suficiente que permita que as crianças se movimentem, manipulem os vários materiais, e não colidam, nas suas atividades, com as atividades das outras. Existem, na sala, a área de expressão plástica, a área das ciências (para as quais se utilizam as mesas e cadeiras), a área dos jogos e construções (que se divide em jogos de chão e jogos de mesa), a área do “escritório” (que consiste numa pequena secretária com um telefone, uma agenda e um copo com lápis e uma cadeira) e a área da garagem. Para todas, há um número limite de crianças que podem ali estar em simultâneo, número esse que as crianças conhecem e respeitam, e que permite que as brincadeiras, desses pequenos grupos, possam ocorrer com a tranquilidade necessária e o máximo desfrute.

Na sala não existe propriamente área da biblioteca, uma vez que se pretende que possa vir a ser trabalhada em diferentes locais – como o tapete e as almofadas, as duas zonas de mesa com cadeiras, ou até mesmo espaços exteriores, como a Biblioteca da Junta de Freguesia. Seja onde for, terá sempre de respeitar alguns requisitos: ser um espaço confortável, arejado, com boa iluminação e onde os livros estejam ao alcance das crianças. Neste momento, na sala, os livros estão arrumados numa zona com bastante luz natural, num cesto colocado no chão, o que permite às crianças ter escolher e decidir sozinhas que livro preferem. Com o objetivo de aumentar o conforto desta zona, e torná-la assim mais apelativa para as crianças, foi possível, no âmbito da PPS, equipar a sala com um grande almofadão de pano-cru, que as próprias crianças puderam decorar com marcadores (figura 1, p.13), desenhando o que desejaram, e que lhes permite

encostarem-se e recostarem-se, muito confortavelmente (e não resisto a reproduzir o comentário feito por uma das crianças, a primeira vez que se encostou no almofadão: “*Isto é que é vida, pá!*”...) e assim aumentar o prazer inerente à descoberta dos livros, seja esta descoberta feita de forma autónoma, ou seja, partindo da própria criança, ou através da leitura em voz alta, feita por um adulto.



Figura 1. Decorando o almofadão.

Também nesta sala não existe a área da “casinha” – este ano letivo, fez-se a opção de fazer esta área numa outra sala, que é usada para a sesta de outras crianças, mas que durante o dia pode, de acordo com uma calendarização prévia, ser utilizada com esse fim. Esta opção traz várias vantagens, desde logo porque a área da casinha pode ser muito maior e muito mais rica, no que se refere ao material disponível (há uma zona de quarto, uma zona de cozinha, uma zona de mercearia...), e porque assim um maior número de crianças pode estar a brincar nela ao mesmo tempo, tornando as situações de faz-de-conta muito mais interessantes e enriquecedoras. Além disso, desta forma é possível que as crianças desta sala possam interagir com crianças de outra sala que estejam neste espaço ao mesmo tempo (porque há momentos em que a calendarização já referida assim o permite), o que também possibilita o convívio e a brincadeira com outras crianças, para além das de cada sala. Esta situação permite ainda o desenvolvimento de competências relacionadas com o saber partilhar, o saber esperar a sua vez, o saber participar em brincadeiras que já estão a decorrer que são fundamentais, no que se refere aos valores e à formação cívica. Também no

intervalo da manhã, que decorre no recreio coberto em simultâneo com as crianças da outra sala de JI, as crianças têm muitas oportunidades de perceber que é fundamental saber partilhar, esperar e cooperar, para além de correr, jogar à bola, andar de baloiço e de triciclo,

Nesta sala há ainda numerosos espaços, na parede, para as crianças exporem os seus trabalhos, e à entrada da sala há este simpático convite, afixado na parede: “Pais, são só 5 minutos... entrem e vejam os trabalhos que os vossos filhos e as outras crianças fizeram!”, sendo realmente muitos os pais e mãe que entram, e a quem as crianças mostram, com indisfarçável orgulho, os seus trabalhos. Vale a pena salientar que, em bastantes ocasiões, os trabalhos destas crianças – por vezes feitos na sala, mas outras vezes feitos em casa, com a colaboração dos pais – esteve exposto na entrada da Instituição, sendo visto e elogiado por todos, o que sem dúvida foi muito importante para as crianças e suas famílias. Um desses trabalhos foram os ovos decorados pelas famílias, a partir do “ovo soprado” que dei a cada criança antes da interrupção da Páscoa. A adesão das famílias foi imediata, e o resultado pode ser visto na figura 2.



Figura 2. Os ovos decorados pelas famílias, ao pé de outros trabalhos feitos pelas crianças, inseridos numa pequena exposição temática sobre o pássaro.

É importante referir que nesta instituição a carência de material de desgaste é significativa, e que por isso algumas atividades que deveriam ser feitas com as crianças não acontecem com a frequência desejada, mas o saber, a experiência, a boa vontade e a imaginação da E. e da A. conseguem, de algum modo, que as crianças não sintam tanto esse problema, já que recorrem a todo o tipo de material de desperdício no sentido de proporcionar às crianças o máximo de oportunidades de fazer coisas, experimentar coisas, e assim ter também coisas para mostrar aos

pais, para que estes vejam o muito que os seus filhos fazem - e sobretudo o imenso que aprendem.

Esta Instituição está em funcionamento entre as 8.00 h e as 18 h, embora só a partir das 9.30 da manhã é que se iniciem as atividades – a rotina contempla, naturalmente, o acolhimento, feito no tapete, que inclui a canção dos bons-dias, o preenchimento do Calendário, do Quadro do Tempo, e a escolha dos responsáveis: o responsável “propriamente dito”, que tem a função de “*ir à frente no comboio, dar os recados e ajudar a arrumar*” (como as crianças dizem após o seu nome ter sido escolhido), os responsáveis por ajudar a pôr as mesas (duas crianças), as camas (duas crianças), regar as plantas (uma criança) e dar a comida aos peixes (uma criança). É importante salientar que a atribuição para as várias funções é feita aleatoriamente (embora nunca se repetindo um nome que tenha sido escolhido na véspera) e que às crianças é sempre perguntado se querem fazer aquilo para o que foram escolhidos, dando-lhes a oportunidade de não o fazerem, se não quiserem. Na grande maioria das vezes, todas querem, e queriam até mais..., mas parece-me muito importante que se pergunte, e que se respeite a opinião de cada um sobre o que quer e não quer fazer. Após esta etapa, há um momento para a partilha de novidades, em que as crianças são incentivadas a falar sobre o que viram, ouviram e/ou fizeram, e a seguir, muitas vezes (mas não sempre, também em função do tempo ainda disponível), há a leitura de uma história, que pode ser de um livro que alguma criança tenha trazido de casa (e nesse caso, lê-se sempre essa história) ou então que tenha algo a ver com as atividades que estão pensadas para esse dia.

Até cerca das 11.00 horas fazem-se as atividades planeadas, em grande ou em pequeno grupo, conforme for mais conveniente, havendo sempre uma grande parceria e uma excelente dinâmica de trabalho cooperativo entre a E. e a A. Até às 11.15 h arruma-se o material utilizado, tarefa em que todos colaboram, na medida das suas capacidades, e depois há um momento muito interessante – para além da marcação do Mapa das Presenças (que tem a particularidade de cada dia da semana ter uma cor diferente, facilitando a apropriação, por parte das crianças, da sequência dos dias, da noção de quantos dias já passaram e de quantos dias

ainda faltam para a semana terminar), há a oportunidade de as crianças poderem refletir sobre como correu a manhã, se gostaram ou não das atividades que fizeram, o que mais uma vez lhes permite expor as suas ideias, sabendo que são ouvidas, e assim desenvolver competências não só relacionadas com a linguagem, mas também com o saber ouvir, saber esperar a sua vez, não interromper os amigos, que são fundamentais na aprendizagem e promoção de valores cívicos e sociais. Após este momento, há então a possibilidade de as crianças irem para o recreio, até cerca das 12.10 h, que é quando começam a preparar-se para ir almoçar – lavagem das mãos, etc. Durante o recreio, há quatro crianças que são chamadas para fazer as atividades para as quais tinham sido escolhidas: ajudar a pôr as camas para a sesta (na sala de atividades) e a pôr as mesas para o almoço (no refeitório). Para além de fomentar a participação na rotina, e promover o sentimento da importância de ajudar e colaborar, estas duas atividades têm ainda outros benefícios – os aspetos relacionados com o desenvolvimento da memória espacial, de curto e médio prazo, no que se refere às camas (porque eles têm de se lembrar quem dorme onde), e desenvolvimento da lateralidade e memória sequencial, no que diz respeito a pôr as mesas, já que esta atividade contempla várias pequenas tarefas (primeiro os pratos rasos, depois os de sopa, depois os guardanapos – de que lado se colocam? Em cima do guardanapo que talheres se colocam?). Qualquer uma destas competências está diretamente relacionada com os pré-requisitos essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita, pelo que é fundamental que seja dada às crianças a oportunidade de, de uma forma completamente informal, e portanto sem terem sequer a consciência de que o estão a fazer, desenvolver as suas capacidades nestes domínios. O almoço ocorre ente as 12.15 h e as 13 h, estando as crianças sempre acompanhadas por pelo menos um dos elementos da equipa educativa que, de uma forma afetuosa mas firme, ajuda quem precisa de ser ajudado, incentiva a autonomia de quem já faz (quase) tudo sozinho, deixa repetir quem precisa pede, etc. A seguir ao almoço as crianças fazem a sesta, na sua sala (entretanto já preparada para esse efeito: camas postas, estores corridos), havendo antes novamente um necessário momento em que é feita a higiene e as crianças se descalçam, tiram as calças... mais uma vez, são

acompanhadas pela E. e/ou pela A., que ajudam e garantem que tudo corre da forma mais ordeira e tranquila possível. A sesta dura até cerca das 15.30 h, hora a que as crianças acordam, vestem e calçam – mais uma vez, tudo é feito com a supervisão e ajuda de um adulto, e as duas crianças responsáveis pelas camas voltam a ajudar a arrumá-las. Entre as 16.00 h e as 16.30 h as crianças lancham, e termina assim a rotina diária.

Uma vez que a instituição funciona até às 18.00 h, após o lanche, as crianças que ainda ficam à espera que os progenitores as venham buscar ficam todas juntas numa sala, ou no recreio, sempre que possível, envolvidas em atividades livres mas sempre, obviamente, sob a vigilância de um adulto, que de acordo com uma escala previamente feita será a E. ou a A. da sua sala, ou não. Estes momentos, em que todos brincam com todos, são muito interessantes e acabam por proporcionar momentos de convívio enriquecedores. Todas as crianças se conhecem, e isso contribui, seguramente, para o ambiente afetuoso que se verifica nesta Instituição.

Toda a rotina e a forma como ela é executada refletem os grandes objetivos que se podem ler no Projeto Pedagógico, facultado pela E.:

“- Incentivar a descoberta gradual do mundo que nos rodeia, indo ao encontro dos interesses da Criança, numa perspetiva de “aprender fazendo”, em que a aprendizagem ativa e dinâmica é uma constante, seguindo também os princípios de democraticidade e cidadania defendidos pelo Movimento da Escola Moderna;

- Desenvolver, de forma sistemática e intencional, a oralidade, a escrita, a criatividade e a imaginação.” (p. 3).

No mesmo documento, estão definidas as seguintes prioridades educativas, perfeitamente adequadas à ação diária que tanto a E. como a A. levam a cabo com as crianças – não apenas relativamente ao que fazem, mas também, não menos importante, a como fazem:

- “- Descoberta e aceitação de nós próprios e do outro;
- Desenvolvimento da concentração;

- Expressão dos sentimentos, desejos e ideias mediante a linguagem oral” (p. 18).

Finalmente, é necessário salientar que “todo este trabalho é feito de forma a que a aprendizagem se faça de acordo com uma linha orientadora – ou seja, os vários temas devem relacionar-se entre si - linha essa que o educador deve moldar à medida dos interesses das crianças, de forma a ela que seja verdadeiramente significativa. Em todo o processo, as crianças devem ser ouvidas, respeitadas e valorizadas.” (p. 20).

1.4. Equipa educativa

A importância do trabalho de equipa é absolutamente consensual; com efeito, e como referem Hohmann & Weikart (2009, p.130), ao trabalhar em equipa, os adultos “constroem uma nova compreensão acerca da melhor forma de apoiar o desenvolvimento de cada criança”; esta pluralidade de olhares, de saberes e de aptidões, e a complementaridade que lhe está inerente, permite à equipa tornar-se mais competente e melhorar a prática no sentido de responder às reais necessidades da criança – e às naturais expectativas das suas famílias.

Creche – “Casa Rosa”

A equipa educativa da “Sala Nova” é composta por uma E. e por uma A.; estas duas profissionais trabalham juntas há já 5 anos, o que se evidencia por uma atitude de complementaridade sistemática entre o que ambas fazem, o que se revela extremamente positivo e favorecedor da otimização do tempo em que as crianças estão envolvidas em atividades planeadas.

Além da E. e da A., as crianças da Sala Nova têm, ao longo da semana, o contacto com outros profissionais, responsáveis pelas atividades relacionadas com o projeto já referido anteriormente – “Linguagens da Arte” – nomeadamente os dois músicos que dinamizam as sessões de Música para bebés, a responsável pelas sessões de Expressão Dramática e Movimento (ambas de periodicidade semanal) e ainda a psicóloga educacional que tem a responsabilidade das sessões do ateliê das histórias, o “Ouvir o Falar das Letras”, que quinzenalmente proporciona às

crianças a possibilidade de ouvir – e participar – na animação de uma história adequada a esta faixa etária.

Jardim de Infância – Instituição “O Pilar”

Na “Sala T.” a equipa educativa é composta por uma E. com 16 anos de experiência profissional, e uma A. com cerca de 50 anos de idade (e muitos de experiência profissional, quer em JI, quer em creche, e ainda em centros de acolhimento temporário). Estas duas profissionais já trabalham nesta instituição há bastantes anos, mas só neste ano letivo é que começaram a trabalhar juntas – tendo percursos de vida e personalidades diferentes, o bom relacionamento entre elas é evidente, e completam-se perfeitamente, no que diz respeito às atividades que propõem para as crianças e aos estilos de interação. Têm, em comum, a enorme preocupação em proporcionar ao grupo as atividades mais estimulantes e o ambiente mais afetuoso possível. É de salientar, quanto a mim, a serenidade e a eficácia com que resolvem os pequenos desentendimentos que surgem naturalmente entre as crianças, motivados pela falta de vontade de partilhar um brinquedo, ou porque um se sentou na almofada de outro, ou porque...

Nesta Instituição, não há outros profissionais que trabalhem com as crianças (a não ser nos casos de necessidades educativas especiais já identificadas, que poderão ser apoiados por profissionais de outras áreas, no âmbito da Intervenção Precoce) para além das E. e das A. pelo que as sessões de Movimento, ou a Expressão Musical, são também da responsabilidade de ambas (mais frequentemente da E.).

1.5. Família das crianças

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) defendem que “a família e a instituição de educação de infância são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 1997, p.43). Uma vez que só é possível estabelecer uma “relação” com algo que se conhece, é fundamental ter informações relevantes sobre o contexto familiar de cada criança,

para assim conseguir compreender as ações, as opções e as particularidades de cada uma das crianças do grupo.

Creche – “Casa Rosa”

No que se refere à condição social das famílias, e pelas informações fornecidas pela E., apenas os progenitores de uma criança não são licenciados e não se verifica, no grupo, qualquer situação de desemprego, havendo sensivelmente o mesmo número de trabalhadores por conta de outrem (trabalhadores em funções públicas e trabalhadores do sector privado) e de profissionais liberais. Um denominador comum destas crianças parece ser o facto de os pais terem alguma flexibilidade de horário, já que a hora de chegada das crianças é, de um modo geral, apenas a partir das 10.00 da manhã, sendo que à tarde começam a sair do JI por volta das 16.30 h, mas são os avós que os vão buscar. Não foram facultados mais dados sobre aos progenitores, nomeadamente as idades.

Jardim de Infância – Instituição “O Pilar”

De acordo com a informação facultada pela E. e pela A., os progenitores das crianças da sala T. têm idades compreendidas entre os 20 e os 56 anos de idade. Relativamente à sua situação profissional, 19 progenitores estão desempregados, estando 14 a trabalhar (2 dos quais no estrangeiro), sendo desconhecida a situação profissional de 3 pessoas. Não foi possível apurar a quantidade de agregados familiares em que ambos os progenitores estão desempregados, mas pelos dados obtidos sabe-se que há pelo menos uma criança em que essa situação se verifica. A escolaridade é, no máximo, o 12º ano, mas apenas em 2 casos, tendo a maioria dos progenitores o 9º ano de escolaridade (ou equivalente, obtido através de cursos técnico-profissionais). Assim, a condição social das famílias das crianças é, regra geral, baixa. São bastantes as crianças que chegam bastante cedo de manhã (antes das 9.00 h) e que só saem depois das 17.30 h, sendo até por vezes os avós quem os vai buscar, o que até se justifica pela

existência de várias crianças que vivem em casa dos avós (com ambos ou com apenas um dos progenitores).

1.6. Grupo de crianças.

Creche – “Casa Rosa”

O grupo é composto por 14 crianças, das quais cinco são meninas. Todas as crianças têm entre dois e três anos (a mais nova fez dois anos em dezembro e a mais velha faz três anos em janeiro). Nenhuma frequentava a Casa Rosa no ano letivo passado, tendo 8 delas vindo de casa ou as restantes vindo de outra resposta social (amas ou outras creches), tendo-se optado por juntar todas estas crianças que chegaram de novo na mesma sala. São crianças bastante ativas e interessadas nas atividades propostas, embora revelassem ainda, em janeiro, algumas dificuldades de adaptação: algumas delas ainda choram, de uma forma sistemática, de manhã, quando chegam à sala.

No que se refere à higiene, seis crianças ainda usavam fralda permanentemente, e uma usava apenas para dormir. No que concerne à alimentação, são todos bastante autónomos: comem com garfo, havendo duas crianças que já usam também a faca. Pontualmente é necessária alguma assistência mais direta, mas a autonomia das crianças é fortemente incentivada.

Um dos aspetos onde se nota mais diferenças entre as crianças relaciona-se com a linguagem, já que as crianças mais velhas revelam, nesse domínio, um desenvolvimento que pode ser considerado excelente, não só no que se refere ao vocabulário utilizado mas também à construção frásica, enquanto as mais novas apresentam ainda as dificuldades normais para a idade, sendo por vezes difícil perceber o que querem dizer. O grupo é unido, gostando de desenvolver atividades em conjunto, não parecendo haver ainda qualquer tipo de preferências entre as crianças, no que se refere a amizades, como é de esperar nestas idades. Verifica-se a preocupação, por parte da E. e da A., em desenvolver relações positivas entre as crianças, e a atmosfera da sala é serena: as crianças brincam e interagem sem constrangimentos, sendo incentivadas a expressar o que sentem, fazem, pensam e desejam, e fazem-no frequentemente, com a certeza de que serão ouvidas.

Jardim de Infância – Instituição “O Pilar”

A Sala T. é frequentada por 18 crianças com idades compreendidas entre os três (14 crianças) e os quatro anos de idade, dos quais dez são meninas. Todas as crianças nasceram em Portugal, embora em alguns casos, já referidos, pelo menos um dos progenitores tenha outra nacionalidade. Destas 18 crianças, 12 já frequentavam esta instituição no ano anterior (dez na valência de creche e duas em JI), tendo a A. acompanhado esse grupo na transição para o JI; as restantes vieram de casa, sendo esta a primeira vez que frequentam um contexto educativo formal.

No que se refere ao desenvolvimento, o grupo tem o perfil esperado para a idade, com exceção de quatro situações em que se verificam algumas dificuldades (no que se refere à linguagem, capacidade de concentração e competências sociais), mas apenas em duas delas foi feita a sinalização junto do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, aguardando ainda as outras duas pela consulta de desenvolvimento que poderá dar início a esse processo.

O ambiente geral da sala é sereno e ordeiro, estando as crianças sempre ocupadas em atividades – planeadas ou de carácter livre – e é evidente o bom relacionamento que existe entre as crianças do grupo: todos brincam com todos, sendo os meninos quem mais brinca na garagem, todas as outras áreas, incluindo a casinha, são procuradas e utilizadas indiferentemente por ambos os sexos.

Em síntese, pode-se dizer que estas crianças têm uma grande capacidade e um enorme gosto em “fazer coisas”, ou seja, gostam de estar ocupados e de participar em atividades, são extremamente afetuosas, curiosas e gostam de brincar. São também crianças que tiveram poucas oportunidades de conhecer coisas novas, no que se refere a espaços, experiências e sensações, já que a baixa condição social das famílias, e a ausência de transporte próprio, por parte da Instituição, inviabiliza quase todos os passeios, visitas, etc., a locais que fiquem distantes do JI.

2. Problemática

2.1. Desenvolvimento infantil – aspetos gerais

Entre os 3 e os 6 anos, a criança vai registar um enorme desenvolvimento neuronal (o cérebro cresce aproximadamente 75% até a idade dos 3 anos e 90% até a idade dos 6 anos), e vai desenvolver gradualmente um grande número de capacidades em vários domínios (motor, linguagem/comunicação, social/relacional, etc.), tal como já foi largamente documentado por vários investigadores do desenvolvimento infantil (Bremner, 1994; Cole & Cole, 1997): a título de exemplo, podem-se referir os trabalhos de Piaget, que situa a criança nesta faixa etária no chamado período pré-operacional, que se caracteriza, entre outros aspetos, pela capacidade que a criança já apresenta de construir imagens mentais e de representar a realidade através de palavras e gestos, Erikson, que defende que a criança, nesta idade, começa a ser capaz de iniciar, autonomamente, atividades com fins concretos (e cujo sucesso contribui para o desenvolvimento do seu sentimento de competência), e Wallon, que descreve o aparecimento de uma fase verbal, entre os 3 e os 6 anos, em que a criança faz jogos de palavras e desenvolve a linguagem num sentido puramente lúdico.

Como se pode ler nas OCEPE,

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 vivências 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. (ME, 1997, p.56).

O conhecimento das características mais comuns que apresentam as crianças, nestas idades, é pois fundamental para que as atividades, nos vários domínios, que lhes são propostas, contribuam de facto para o seu desenvolvimento harmonioso, no que se refere aos aspetos físicos e psicológicos. Desta forma, o educador deverá planear atividades que sejam interessantes e desafiadoras o

suficiente para que o interesse pela sua realização, por parte das crianças, se mantenha, atuando assim na Zona de Desenvolvimento Proximal da criança, definida por Vygotsky, autor deste conceito, como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução de problemas individuais, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas com a ajuda de adultos ou em colaboração com alguns pares mais aptos.” (Vygotsky, citado por Siraj-Blatschford, 2004, p.16).

A entrada para o JI, que continua a ser, para muitas crianças, a primeira experiência de socialização fora da esfera da família, vai-lhes trazer a possibilidade de experimentar uma enorme quantidade de novas vivências, e vai marcar significativamente a capacidade de a criança se relacionar consigo própria e com tudo o que a rodeia. É nesta fase que a criança começa também a “concentrar a sua atenção preferencialmente sobre o meio envolvente.” (Rodrigues, 2000, p. 38) Assim, é fundamental que a criança experimente atividades de grande qualidade, e aqui o papel do educador é fundamental: como referem Ferrão e Sá Pessoa (1983, p.10), “(...) tal facto leva-nos a frisar quanto é importante o papel do educador, e a relembrar o famoso pensamento de Herriot – «Mais do que transmitir o que se sabe e o que se quer, se transmite aquilo que se é.»”.

2.2. A importância da qualidade na educação pré-escolar

Há já vários anos que investigadores envolvidos no desenvolvimento de programas educativos para a infância (cf. Mooney, 2000) defendem que a frequência de programas de educação pré-escolar de qualidade contribui para reduzir a desigualdade social, sendo também a melhor forma de combater a desvantagem que crianças de baixa condição social apresentam à entrada no 1º Ciclo: a título de exemplo, o *Head Start*, um projeto público lançado nos EUA, em 1964, no âmbito da “*war on poverty*” justificou-se, à data da sua criação, pelo conhecimento de que intervenções focalizadas poderiam estimular as crianças oriundas de famílias com baixa condição social (Kaczmarek & Groark, 2007) –

50 anos depois, este programa continua em vigor (o que é revelador da sua importância), sendo apoiadas, anualmente, cerca de 1.130.000 crianças entre os 0 e os 5 anos. Graças ao *Head Start*, estas crianças têm não só acesso a programas de educação pré-escolar de elevada qualidade, mas também a cuidados de saúde primários (tais como rastreios auditivos e oftalmológicos), o que aumenta a possibilidade de alcançarem o sucesso escolar que lhes possibilite vencer o ciclo de pobreza ao qual, de outra forma, estariam votadas (Rose, 2010).

Com efeito, desde a publicação, em 1966, do célebre Relatório Coleman, é consensual que a provisão de cuidados e apoio de qualidade à primeira infância é essencial para todas as crianças, mas para as de baixa condição social assume uma importância extrema, já que pode servir para compensar, ou pelo menos atenuar a desvantagem inerente a essa situação. Como observa Heckman (2013, p.43):

A educação na primeira infância constitui provavelmente o melhor investimento social existente, e quanto mais baixa for a idade do investimento educacional recebido, mais alto é o retorno recebido pelo indivíduo e pela sociedade. Trata-se de uma rara iniciativa de política pública que promove equidade e justiça social e, ao mesmo tempo, fomenta a produtividade na economia e na sociedade em geral. O investimento nas crianças pequenas em desvantagem é exatamente essa política.

No entanto, não basta apostar na universalização da educação pré-escolar: como referem Hamilton & Schwanenflugel (2011), é essencial apostar na qualidade, porque a educação pré-escolar pode efetivamente ter um papel determinante no futuro de uma criança. De acordo com estas autoras, programas adequados podem aumentar significativamente o bem-estar das crianças pequenas durante os anos de formação, além de complementar o cuidado recebido em casa. Sabendo que uma educação pré-escolar de qualidade é a melhor forma de contrariar as eventuais influências negativas do meio familiar/social do qual as crianças possam ser oriundas, esta será também a melhor forma de garantir que, à entrada para o 1º ciclo, os pré-requisitos – em todas as áreas do desenvolvimento infantil – necessários às aprendizagens escolares estão conquistados, porque,

como refere Robert Fulghum (2004, p. 6), “What we learned in kindergarten comes up again and again as long as we live”.

Assim, esta é provavelmente a melhor forma de “atenuar o efeito da fatalidade social do meio de origem” (Rosa, 2013, p. 61)), promovendo uma sociedade mais justa e solidária. A educação pré-escolar de qualidade, até pelo papel que assume na promoção da igualdade de oportunidades, pode e deve fazer, precocemente, a diferença na vida das crianças, até porque de acordo com Carneiro (2008), que analisou a relação entre a igualdade de oportunidades e o sucesso escolar, “children who are born from better educated parents enjoy a wide range of opportunities than those born from less educated parents” (p. 18). Assim, como forma de contrariar esta desvantagem, o autor afirma que “improving the life-chances of poor children requires intervening at early ages. [...] improving the skills of the current generation [...] improves their opportunities to succeed.” (p. 38). Estas ideias são desenvolvidas por Seabra (2009), que sugere que a igualdade de oportunidades só será possível se se proceder ao “deslocamento da lógica de *igualdade* para uma lógica de *equidade*” (p. 77), ou seja, se a preocupação for alargada do “garantir o acesso de todos à escola e a exposição dos alunos às mesmas condições de ensino, ou mais simplesmente, tudo igual para todos” (p. 76), para uma “distribuição de recursos [...] diferenciada em função das necessidades também diferenciadas” (p. 77). Só assim, diz a autora, se evita que o sistema educativo continue a “reproduzir as desigualdades sociais preexistentes” (p. 89). Os conceitos de igualdade e de equidade são retomados – e ampliados – por Casa-Nova (2013, p. 64), quando afirma:

Na minha perspetiva, o conceito de equidade ganha sentido e pertinência quando associado ao conceito de igualdade, defendendo, por isso, uma igualdade com equidade, ou seja, uma igualdade que, sem negar direitos consagrados, contemple a pluralidade de diferenças existentes na sociedade: diferenças de classe, género, étnico-culturais, geracionais, regionais, de identidade sexual, etc..

Esta questão vai ao encontro daquilo que é defendido pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), que na Carta de Princípios para uma Ética Profissional, assume como compromisso do educador de infância com

a sociedade que este deve “situar-se nas políticas públicas educativas, contribuindo para uma educação de qualidade e para a promoção de práticas de equidade social.” (APEI, s.d.)

2.3. Qualidade na educação pré-escolar: situação em Portugal

Num país como o nosso, em que as preocupações relativamente ao futuro são pertinentes e imensas, e em que dados de 2012 do Instituto Nacional de Estatística (Ferreira, 2014) apontavam para que 18,7% da população estivesse em risco de pobreza (quando em 2009 essa percentagem era de 17,9%), evidenciando que a diferença entre os muito ricos e os muito pobres continuava a subir (Bancalheiro & Aníbal, 2014) e também que há cada vez mais situações de pobreza infantil (Cordeiro, 2014), urge fazer uma reflexão sobre quais as opções que poderiam ser tomadas no sentido de tornar a nossa sociedade mais justa, mais desenvolvida e mais solidária com quem é mais vulnerável – nomeadamente, as crianças.

Como refere Tomás (2012, p. 118), “Podemos considerar o século XX como o século dos direitos da criança”. A Convenção dos Direitos das Crianças, que Portugal ratificou em setembro 1990, vem afirmar, no seu Artigo 2º, que todas as crianças têm os mesmos direitos, “sem discriminação alguma, independentemente de qualquer consideração de raça, cor, sexo, língua, opinião política ou outra da criança, de seus pais ou representantes legais, ou da sua origem nacional, étnica ou social, fortuna, incapacidade, nascimento ou de qualquer outra situação” (UNICEF, 1959). No entanto, será que realmente assim é? Será que a frequência de JI com qualidade é um direito que realmente todas as crianças têm? Ou, pelo contrário, não será que a qualidade na educação pré-escolar está apenas garantida às famílias que têm a capacidade económica de a ela aceder?

Estas questões não são de agora: a partir de 1970, com a chamada Reforma Veiga Simão, a “democratização do ensino e a promoção do princípio de igualdade de oportunidades educativas são objetivos finalmente incorporados no discurso político” (Vasconcelos, 2005, p. 30); com efeito, e de uma forma

completamente inovadora, para que “a origem socioeconómica não fosse fator de exclusão, a reforma [Veiga Simão] apostava numa ação social escolar efetiva que proporcionasse aos mais pobres as condições que até aí os tinham impedido de frequentar a escola” (Martins, 2014, p. 172). Estas ideias foram mantidas após o 25 de abril de 1974, estando consagrados na Constituição da República Portuguesa (CRP), datada de 1976, os princípios relativos a liberdades e garantias (concretamente no que diz respeito à educação e ensino) que revelam um elevado sentido de justiça e de preocupação com o bem-estar dos cidadãos e que, desta forma, podemos considerar protegidos de opções políticas e ideológicas com menos sensibilidade para a importância do Estado Social.

A CRP é a principal lei do país: consagra os direitos fundamentais de todos os portugueses, os princípios políticos essenciais, as suas políticas gerais, as formas de representação do seu povo e as regras do regime político. O Capítulo III tem como epígrafe “Direitos e deveres culturais” e em conjunto com outros preceitos (artigos 42.º e 43.º) constitui a Constituição cultural.

A Constituição cultural é o conjunto de princípios e regras constitucionais que dizem respeito aos direitos e deveres culturais e às correspondentes incumbências e instituições do Estado e da sociedade.

O direito à cultura e à educação são típicos direitos sociais, o que significa que, em articulação com o princípio da igualdade, cabe ao Estado garantir à partida a sua satisfação universal, impedindo a reserva de meios educativos culturais para certas categorias de pessoas, excluindo outras.

De entre as normas que compõem a Constituição cultural, é possível autonomizar a Constituição da Educação.

A previsão da educação no texto constitucional está intimamente relacionada com a conceção de Estado defendida, e com a prossecução de objetivos que refletem essa ideia. Assim, são objetivos da educação não só contribuir para a igualdade de oportunidades como para a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais.

A CRP consagra à educação dois títulos distintos, inserindo-a no título de direitos, liberdades e garantias (artigo 43.º) e, como já foi referido, no título de direitos e deveres culturais (artigos 73.º e seguintes).

A liberdade de aprender (artigo 43.º, n.º 1) e o direito ao ensino (artigo 74.º, n.º 1) são garantias institucionais das quais derivam a correlativa necessidade de exigência das escolas públicas, assim como o dever de o ensino contribuir para superação das desigualdades económicas, sociais e culturais (conforme já foi referido) através nomeadamente da existência de um sector público de educação pré-escolar e da criação de uma rede de escolas públicas que satisfaça as necessidades de toda a população.

Estando consagrado que toda a pessoa tem direito à educação, deve a sociedade disponibilizar os meios necessários para que todos os cidadãos possam usufruir, de maneira digna, deste direito fundamental no elenco de liberdades consignadas pela nossa Constituição.

No domínio da educação cabem tarefas concretas ao Estado. A Constituição incumbe-o de promover condições de igualdade de acesso e de oportunidade do êxito escolar para todos (artigo 74.º), numa lógica de democratização da educação (artigo 73.º), na linha do consagrado no artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos do Homem (Organização das Nações Unidas, 1948). Neste sentido, e entre outros aspetos, o Estado terá de assegurar a criação de estruturas de apoio e acompanhamento das crianças, através da educação pré-escolar [artigo 74.º, n.º 2, alínea b)].

É interessante salientar que, na promoção e tutela dos direitos e liberdades educativos, o Estado deve assegurar, entre outros, os seguintes princípios básicos:

- os primeiros responsáveis pela educação dos filhos são os pais ou os encarregados de educação;
- os pais têm o direito de decidir que tipo de educação querem para os seus filhos, de escolherem a escola que pretendem e de serem respeitados nas suas convicções;

- os poderes públicos têm a obrigação de facultar a todos os cidadãos o exercício prático do direito à educação, garantindo a gratuidade das escolas e a liberdade de ensino.

De acordo com o texto constitucional, ao Estado incumbe ainda um conjunto de obrigações, genéricas, como forma de efetivar estes princípios. Nesse sentido deve, nomeadamente, criar uma rede escolar oficial que cubra as necessidades de toda a população, e conceder, quando necessário, apoio social escolar, no sentido de anular as discriminações de ordem económica no acesso e na frequência escolar.

O artigo 74.º consagra o direito ao ensino como garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar. A criação de um sistema público de educação pré-escolar [n.º 2, alínea b)] consiste na institucionalização e manutenção de uma rede pública de jardins-de-infância e na vontade de promover o desenvolvimento de um sistema capaz de responder a todas as necessidades sociais em estreita colaboração com os sectores privado e social. Esta norma, tal como o alargamento progressivo da gratuidade de todos os graus de ensino está ligada ao imperativo de superação de desigualdades económicas, sociais e culturais, perseguido pela via do ensino. Não é um fim em si mesmo, é um meio para se alcançar essa superação.

Deste modo, é possível afirmar que o direito à educação comporta o direito de aceder a uma escola que garanta o pleno desenvolvimento da personalidade de todos e cada um dos alunos, a sua inserção crítica no meio social e a sua preparação para a vida profissional. Operacionalizando esta ideia, foi promulgada em 1977 a Lei nº 5, que veio criar o sistema público de educação pré-escolar, com os objetivos de não só favorecer o desenvolvimento harmónico da criança, mas também contribuir para corrigir os efeitos discriminatórios das condições socioculturais no acesso ao sistema escolar, nos quais se pode inferir “que está subjacente uma concepção da educação promotora da igualdade em educação” (Vasconcelos, 2005, p. 36).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) vem consagrar a educação pré-escolar como um nível autónomo com objetivos específicos, e

sublinha a sua função educativa, centrada no desenvolvimento de cada criança (respeitando as suas características particulares e promovendo a sua formação global e integração social), reconhecendo assim a mais-valia que a sua frequência (ainda que facultativa) pode trazer para as crianças que a ele tenham acesso.

Nos anos 90, conforme refere Vasconcelos (2005, p. 39), o Plano de Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar estabelece como prioridade a “promoção da qualidade da educação pré-escolar”, consagrando-a como “fator de garantia da igualdade de oportunidades educativas”. Esta questão gerou um amplo consenso – como refere Martins (2014, p. 183), foi “o subsector do ensino português que mais progresso conheceu nos anos da Democracia” – tendo sido envidados esforços no sentido não só de aumentar a taxa de cobertura da educação pré-escolar (de acordo com os dados disponíveis no Pordata [Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2014] passou de 41,7% em 1990 para 88,5% em 2013), tendo-se verificado, como refere Tomás (2012, p. 125), um “aumento global e progressivo da frequência da educação infantil”, mas também de promover uma cada vez mais prolongada e exigente formação dos profissionais de educação de infância. Desta forma, procuraram-se combater alguns dos problemas que Joaquim Bairrão tinha identificado em 2005 (p.6):

Em vez de políticas igualitárias de cobertura de necessidades e de qualidade das estruturas para todos [...] optou-se quase sempre, entre nós, por estruturas insuficientes, de que beneficiavam sobretudo os que tinham recursos (isto no pré-escolar é visível) e por medidas de “protecção” ou alternativas para as crianças e famílias de baixos recursos.

Em conclusão, urge refletir sobre o que têm sido as políticas e as práticas, nestes últimos anos, na área da educação pré-escolar, e com base no muito que já foi feito, avançar para o muito que ainda se pode fazer. Com efeito, se “Às crianças devemos dar o melhor – de nós, das coisas, do saber, da vida...” (Rodrigues, 2008, p. 17), porque todas merecem, não há dúvida que, na realidade, há ainda umas que precisam mais do que outras.

3. Ação pedagógica: descrição e reflexão

A frequência do jardim-de-infância vai trazer, às crianças, a possibilidade de experimentar uma enorme quantidade de novas vivências e vai marcar significativamente a capacidade de a criança se relacionar consigo própria e com tudo o que a rodeia – sem dúvida, este é o primeiro momento escolar para aprender a aprender. É nesta fase que a criança começa a “concentrar a sua atenção preferencialmente sobre o meio envolvente.” (Rodrigues, 2000, p. 38). Desta forma, faz todo o sentido que esse meio lhe proporcione bem-estar e que seja rico em experiências potenciadoras do seu desenvolvimento, para que este possa ocorrer de uma forma global e harmoniosa.

Os dois locais onde decorreu a PPS (creche e em JI) não podiam ser mais iguais, e simultaneamente mais diferentes: se, por um lado, em ambos os contextos me deparei com grupos de “crianças ávidas de devorar todo o mundo de olhos bem abertos, sem perder pitada, porque desconhecem se este privilégio de descobrir um dia não terá fim” (Almeida, 2014), e com profissionais não apenas atentos a esse desejo, mas também com a capacidade de o concretizar, por outro lado as condições materiais existentes nos referidos locais não podiam ser mais díspares. Com efeito, constatei, com pena, que não havia no JI as mesmas boas condições que tinha encontrado na creche: para além de grandes limitações no que se refere à disponibilidade de materiais de desgaste (barro, cartolinas, por exemplo), não havia no JI profissionais de outras áreas (por ex., Educação Física ou Expressão Musical) que pudessem desenvolver com as crianças atividades inerentes às suas áreas de formação, proporcionando-lhes desta forma experiências mais ricas e diversificadas.

Assim, e sabendo que a condição social das famílias não lhes permitiria, muito facilmente, aceder à participação em ateliês de expressão plástica ou de motricidade infantil, por exemplo, foi considerado pertinente que a PPS contribuísse, na medida das suas possibilidades, para de alguma forma atenuar essa lacuna.

Desta forma, foi proposto à E., e aceite por esta, que uma parte das atividades a desenvolver com o grupo de crianças, no âmbito da PPS, fosse no sentido de lhes permitir contactar com atividades diferentes daquelas que até então lhes tinham sido proporcionadas, tendo sempre em atenção que sendo as crianças participantes ativos no seu processo de aprendizagem é essencial ter um olhar atento face ao modo como reagem às propostas feitas: como se sentem, como se envolvem, como aprendem e o que aprendem (Araújo & Costa, 2010) de modo a adequar a ação pedagógica aos seus interesses e necessidades.

Esta proposta decorreu após um processo de observação e de reflexão, essenciais para se conhecer a situação e, conseqüentemente, planear a intervenção. Desta forma, tentou-se, em equipa, não só adequar a prática aos projetos já a decorrer na sala, propostos no início do ano letivo pela E., mas também, de igual forma, aos interesses e necessidades do grupo de crianças. A observação das crianças e a recolha de informação relevante sobre as suas famílias (obtida através da leitura dos documentos disponíveis e conversando com a E. e com a A.) foram essenciais nesta fase – com efeito, conhecer o meio em que as crianças estão inseridas, em que crescem e em que se desenvolvem é essencial para “compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto actores nas acções sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto colectivo” (Ferreira, 2004, p.65).

As atividades apresentadas foram também pensadas para irem ao encontro das OCEPE (ME, 1997), que preveem a existência de três áreas de conteúdos - Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação, e ainda Conhecimento do Mundo - que, numa perspetiva globalizante, devem “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” (p. 47).

Atendendo aos objetivos traçados pela E. para o ano letivo, e às atividades por si pensadas para os atingir, tendo em atenção o calendário letivo (ou seja, a duração da PPS e a altura do ano em que ela decorreu) e sobretudo nunca esquecendo o que está consagrado na Carta de Princípios para uma Ética

Profissional (APEI, s.d.), no que se refere ao Compromisso com a equipa de trabalho (“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”), foi proposto que os conteúdos a desenvolver, através de atividades planeadas especificamente para esse fim, fossem sobretudo os seguintes:

- Educação Física;
- Expressão Plástica;
- Expressão Musical;
- e ainda Conhecimento do Mundo.

Como é evidente, a área da Formação Pessoal e Social, que “integra todas outras áreas porque 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” (ME, 1997, p. 49) esteve sempre presente, sendo para tal aproveitados todos os momentos informais para, através das interações com os adultos e os pares, não só proporcionar às crianças momentos de reflexão sobre situações do quotidiano, mas também fomentar a integração dessa reflexão nas atividades planeadas com outras intencionalidades.

São apresentadas agora, organizadas pelas áreas referidas, as atividades mais significativas desenvolvidas no decorrer na PPS; este registo não é exaustivo, já que outras atividades, relativas a outras áreas, foram também pensadas e concretizadas. Aliás, e atendendo à transversalidade já referida, não seria possível fazer de outra forma, já que, por exemplo, a linguagem está presente em todas as atividades, ou aspetos relativos à matemática podem ser trabalhados intencionalmente em atividades e momentos pensados para esse efeito, mas também informalmente, como por exemplo em atividades de expressão motora.

Por outro lado, e indo ao encontro do imperativo ético de escutar as vozes das crianças, e tentando sempre partir daquilo que elas já sabem [“o seu *stock de conhecimentos* e experiências” (Ferreira, 2004, p.66)], para aquilo que querem aprender, de forma a permitir-lhes construir, de forma significativa, o seu próprio conhecimento, é também possível que surjam, a qualquer momento, oportunidades de explorar intencionalmente um aspeto relativo a uma qualquer área, que foi originado por algo que simplesmente aconteceu, mas que urge

aproveitar para poder ser incorporado no *saber* (entendido nas suas várias vertentes: *saber-fazer*, *saber-estar*, *saber-ser*...) de cada uma das crianças.

Finalmente, é fundamental salientar que o aspeto afetivo não pode nunca ser descurado – a dimensão emocional tem de ser uma parte integrante de todo o processo educativo. Com efeito, como é referido por Aronoff (1983, p. 23), a propósito da aprendizagem da música (mas que se pode generalizar à aprendizagem em geral),

Aprender, independentemente de envolver capacidades intelectuais ou físicas, é sempre o resultado da interação entre aquilo que sentimos e as nossas experiências de vida [...] Cada criança tem o seu próprio estilo de aprendizagem: o resultado único da interação entre personalidade, oportunidades proporcionadas pelo seu contexto de vida, e experiência. Seja em que proporções forem os seus sentimentos, ações e pensamentos estão sempre presentes no acto de aprender, tal como acontece quando a criança brinca.

Ou seja, quando se trabalha com crianças, a dimensão afectiva, ou seja, o “sentir”, tem de estar tão presente como o “ver”, o “ouvir” e o “refletir”.

3.1. Educação Física

No total, foram dinamizadas 6 sessões no âmbito da educação física; isto resultou de um pedido expresso da Educadora, atendendo ao facto de a minha primeira licenciatura ter sido feita na Faculdade de Motricidade Humana, e ter tido formação específica, à época, em motricidade infantil, podendo, desta forma, proporcionar às crianças atividades diferentes daquelas a que estavam acostumadas, e assim contribuir para aumentar o seu repertório motor, através de exercícios adequados à sua idade e desenvolvimento músculo-esquelético. Uma vez que um dos objetivos de trabalho, proposto e aceite pela E., era trabalhar os aspetos relativos à noção de corpo, fazia todo o sentido aproveitar as sessões de expressão motora para desenvolver o conhecimento que cada criança tem do seu corpo e de como com ele se relaciona no espaço que a rodeia – e com os outros com quem interage.

O corpo – através do movimento e dos gestos – é a primeira e mais natural forma de as crianças se expressarem. Assim, o movimento, “inicialmente, é um

comportamento anárquico e desordenado que, progressivamente, conduz a condutas motoras cada vez mais organizadas e conscientes, valorizando-se a criança em relação a si própria e aos outros” (Vasconcelos et al., 2011, p.107). Desta forma, a expressão motora favorece as habilidades motoras das crianças, auxilia as mesmas a progredirem no seu desenvolvimento e a alcançarem movimentos mais maduros e complexos e promove ainda a aprendizagem de estilos de vida ativa (Neto, s/d), fundamentais para um desenvolvimento pleno.

Tal como se verifica em todas as outras áreas, foram estabelecidas finalidades para a PPS, no âmbito da educação física: ajudar as crianças na **formação de uma imagem favorável de si mesmas; favorecer o gosto pela exploração das suas capacidades de ação e de expressão**, suscetíveis de satisfazer o sentido de curiosidade e de prazer; **promover o conhecimento do esquema corporal**, simetria e lateralização; **possibilitar a comunicação e interação entre crianças; promover a inclusão de todas as crianças independentemente das suas habilidades motoras; estimular a cooperação e respeito entre crianças; desenvolver a motricidade global das crianças; favorecer o bem-estar físico e mental** das crianças.

A um nível mais específico e tendo em conta o domínio da expressão motora e os subdomínios (deslocamentos e equilíbrios, perícia e manipulações e jogos), as intencionalidades para a sessões dinamizadas foram: executar diferentes tipos de deslocamentos com diferentes apoios (onde se inclui o gatinhar, como se pode ver na fig. 3, p. 37); efetuar diferentes tipos de deslocamentos em várias direções e sentidos; realizar saltos em diversos planos e de alturas e comprimentos variados (fig. 4, p. 37); executar rolamentos em diferentes sentidos, direções e posições; executar a manipulação de objetos com diferentes apoios; desenvolver a capacidade de equilíbrio estático e dinâmico (fig. 5, p. 73); efetuar jogos em cooperação com os colegas; realizar corridas em diferentes velocidades e com transposição de obstáculos.



Figura 3. Gatinhar.



Figura 4. Saltar



Figura 5. Equilíbrio dinâmico

Estas intencionalidades específicas relacionam-se com os seguintes campos de intervenção: domínio e consciência do corpo, para que a criança seja capaz “de perceber o seu corpo com precisão e mobilizá-lo de múltiplas formas no seu espaço pessoal” (Neto, s/d, p.4); domínio do corpo em deslocamentos e manipulações de objetos, para desenvolver a capacidade de “controlar diversas formas de transporte do corpo no espaço e em perícias com materiais móveis” (Neto, s/d, p.4); e consciência, ajustamento e domínio do corpo em deslocamentos, manipulações e em comunicação com o outro, para que ela possa “explorar e ajustar as suas possibilidades de ação em situações de cooperação-oposição ou de expressão e comunicação” (Neto, s/d, p.4). Estes campos de intervenção orientam

as propostas de atividades de expressão motora e justificam a sua pertinência, no que se refere ao desenvolvimento global das crianças.

É importante trabalhar estas áreas de intervenção, visto que auxiliam as crianças a desenvolver as suas habilidades e capacidades motoras. As habilidades motoras tais como as “atividades motoras comuns” (caminhar, correr e saltar) (Gabbard *in* Palma, 2008, p.23) constituem a base da “atividade motora para atividades motoras específicas e mais avançadas” (Palma, 2008, p.23). As habilidades motoras são essenciais, dado que para além de constituírem a base dos movimentos, possibilitam à criança estabelecer interações mais dinâmicas tornando-as mais confiantes quanto às suas competências (Palma, 2008).

Outra intencionalidade foi também abordar, em alguns momentos, as áreas de intervenção referentes às atividades expressivas, que evidenciam ações que favoreçam a vivência interior pela expressão corporal, e às atividades integradas, que promovem a aquisição de conhecimentos das diferentes áreas de conteúdo (como já foi referido, a matemática).

Para que estes momentos fossem bem sucedidos e significativos para o grupo de crianças a planificação cuidada da sessão e a preparação prévia dos materiais necessários foram requisitos fundamentais.

Na planificação, é essencial não só ter em conta as características do grupo, mas também as dimensões da intervenção pedagógica ao nível de: (a) instrução; (b) organização; (c) clima; (d) segurança e (e) disciplina:

a) Instrução: aspeto muito importante, visto que é a explicação do que vai ocorrer de seguida. A par da instrução encontra-se a demonstração, e uma vez que estão interligadas não devem ser apresentadas isoladamente. Para a realização da demonstração o modelo pode ser o educador, ou uma criança (com a vantagem de ser um modelo mais próximo das crianças). A demonstração deve ser concretizada no momento por alguém. Esta estratégia é essencial, dado que as crianças “são aprendizes visuais e, ao observar e olhar os outros rapidamente aprendem como realizar as atividades” (Sanders, 2005, *in* Palma, 2008, p.32). Tanto a instrução como a demonstração devem ser breves e claras.

b) Organização: as sessões de movimento devem estar bem estruturadas, tentando-se que não existiram longos tempos de espera; uma vez que uma adequada gestão do tempo traduz a eficácia das sessões, deve ser promovido o maior tempo possível de atividade motora e gerir de forma equilibrada o tempo destinado para cada tarefa, pelo que as transições devem ser efetuadas rapidamente, maximizando o tempo de envolvimento motor para as crianças, já que longos momentos de espera podem resultar em “problemas de comportamento, desânimo, ou agitação, devido à ociosidade gerada pela situação” (Gallahue & Donnelly, 2003, Valentini & Toigo, 2004 in Palma, 2008, p.39).

c) Clima: é imprescindível que seja positivo e agradável, para que as crianças se sintam motivadas. Desta forma, deve-se incentivar a repetição do exercício se alguma criança não foi bem sucedida: falhar é normal e faz parte da aprendizagem. Assim, é essencial acompanhar todas as crianças, fornecer-lhes feedback sistemático, de forma a melhorarem o seu desempenho motor e progredirem para outro nível de acordo com as suas capacidades.

Como referem Robert e Halverson (1884, in Palma, 2008, p. 51), “o ambiente do movimento deve ser divertido, ter uma atmosfera de sucesso e satisfação, uma vez que o êxito é um dos maiores contributos para o desenvolvimento”; o êxito também favorece a autoestima e autoconfiança das crianças: quando elas sentem que são capazes de desempenhar determinada atividade, realizam-na com prazer. Como disse uma das crianças, a propósito de uma atividade proposta, que envolvia percorrer o banco sueco e saltar para o colchão (figuras 4 e 5), *“eu achava que ia ser difícil, mas afinal até não foi e consegui!”*

d) Segurança: esta dimensão tem de ser sempre garantida. O educador deve analisar as condições dos materiais, preparar a aula de modo seguro (e.g. colocar colchões ao pé do espaldar) e pedir às crianças que retirem os objetos (pulseiras, brincos, ganchos) que as possam magoar. Porém, não é necessário exagerar nas medidas de segurança, dado que é importante fomentar nas crianças uma consciência do risco. Neste sentido, “O confronto de situações difíceis permite a mobilização de competências de gestão e avaliação do risco [...] testa estratégias

de resolução de problemas e ensaia competências úteis” (Ball, 2002, Gil & Sandseter, 2010, *in* Bento, 2013, p.18), promovendo nas crianças a autonomia e o pensamento crítico perante um acontecimento de risco.

e) Disciplina: aspeto fundamental para que cada sessão decorra o melhor possível. As regras que estão em vigor na sala aplicam-se também a este espaço e a estes momentos, no que toca sobretudo ao saber ouvir, saber esperar, saber partilhar. Refira-se que, relativamente às regras, é particularmente relevante o facto de elas serem formuladas pela positiva, ou seja, dando a indicação do comportamento que se espera que a criança demonstre, e não do comportamento que se espera que ela não demonstre (por exemplo, “Devemos esperar pela nossa vez para falarmos” em vez de “Não devemos falar quando outro menino está a falar”).

Ainda sobre a questão da disciplina, o momento de reflexão conjunta, no fim do relaxamento, em que cada criança podia dar a sua opinião sobre o que tinha gostado mais e menos do que tinha acabado de fazer, funcionava também como um momento de autodisciplina, já que as eram elas próprias que se referiam ao seu comportamento como um fator promotor (ou não) do bom funcionamento da sessão, sendo levadas a refletir se, na semana seguinte, deveriam ou não manter essa atitude.

3.2. Expressão Plástica

A expressão plástica foi outra área onde houve, da minha parte, um grande investimento; esta opção foi feita, obviamente, de comum acordo com a Educadora, a quem expus os vários motivos que me fizeram tomar esta opção, nomeadamente:

- A verificação da necessidade de proporcionar ao grupo de crianças experiências diversificadas e contacto com materiais diferentes daqueles a que estavam mais habituadas, adequadas à sua idade e promotoras do seu desenvolvimento;

- As informações facultadas pela Educadora sobre a grande adesão que o grupo normalmente manifestava relativamente a este tipo de atividades, o que constatei na prática, sendo evidente o seu entusiasmo a cada nova proposta/desafio;

- O gosto que os Pais manifestavam em ver os trabalhos das crianças expostos, e o clima de proximidade que isso proporcionava (os Pais entravam na sala, o que permitia conhecê-los melhor, dar-me a conhecer, conversar um pouco, mostrar e valorizar as aprendizagens das crianças, reforçar a necessidade de chegar cedo de manhã, de forma a ter tempo para fazer as atividades, etc.).

A área da Expressão Plástica tem conteúdos muito específicos:

- os elementos básicos da linguagem visual (o ponto, a linha, a forma, a textura, o plano e superfície, a estrutura, o volume, a cor e a luz);

- a composição plástica (regras de composição, ritmo e movimento, o equilíbrio e o peso visual e a escala);

- as linguagens artísticas (a escultura, a fotografia, a pintura, e a gravura);

- as técnicas de representação bidimensional (rasgagem/recorte, a colagem, a gravura, o desenho e a pintura);

- as técnicas de representação tridimensional (modelagem e a construção);

- Os temas de representação (por ex., retrato, paisagem, etc.).

As tipologias que dizem respeito à expressão plástica são as seguintes:

- Desenho, “a forma mais natural e elementar da expressão plástica da criança” (Sousa, 2003, p.195), que permite à criança desenvolver “capacidades de coordenação visuo-neuromotora” (Sousa, 2003, p.196);

- Pintura (figura 6), a “transcrição de uma imagem mental, formada pela mente” (Sousa, 2003, p.225);



Figura 6. Pintura livre.

- Recorte (figura 7), que permite à criança “dar livre vazão às suas capacidades criativas, usando diferentes tipos de papel, de diferentes cores. Os recortes em papel poderão ser efetuados [...] com uma tesoura ou um x-acto” (Sousa, 2003, p. 283)”;



Figura 7. Recorte com tesoura

- Colagem (figura 8);



Figura 8. Colagem.

- Impressão (carimbagem e estampagem – figura 9);



Figura 9. Estampagem, utilizando flores verdadeiras.

- Construções;

- Modelagens (figura 10), ou seja, criações tridimensionais, que constitui para a criança, “através da acção das suas mãos [...] uma inesgotável fonte de experimentações e descobertas” (Sousa, 2003, p. 255).



Figura 10. Modelagem, utilizando massa de modelar.

Alguns dos aspetos que estão associados a esta última tipologia são, de acordo com o mesmo autor, a ordem, a paciência, o asseio e a persistência, e ainda que esta tipologia tem influência na capacidade que a criança tem de aprender “a desenhar” as letras; para além do material de modelagem típico (barro e massa de modelar), as atividades de culinária foram também pensadas para poderem funcionar como momentos de modelagem: misturar e amassar os ingredientes, sentir as diferentes texturas, dar forma à massa obtida para fazer bolachas ou bolinhas foram também experiências que a culinária proporcionou, e por isso foram sempre escolhidas receitas em que a componente manual e a participação das crianças fosse de facto essencial (o que não aconteceria de forma tão evidente se a receita fosse fazer um bolo, em que os ingredientes fossem misturados numa batedeira, por exemplo), para além de se enquadrarem em temas que estavam a ser também abordados na sala, como aconteceu quando foram feitas bolachas de mel, após se ter falado sobre as abelhas e a origem do mel, uns dias antes.

Todas estas tipologias são vistas como um meio de representação e comunicação, porque permitem à criança ter contacto com diversos materiais e expressar-se de forma criativa (Homem & Montalvão, 2009), sendo que, de

acordo com estes autores, quer o recorte, quer a colagem promovem autonomia da criança e desenvolvem a motricidade fina.

Uma última tipologia, não menos importante, será:

- Observação e análise de formas visuais: de acordo com Leontiev (2000), para nos podermos colocar no ponto de vista de quem fez a obra, é importante transformar a nossa opinião pessoal em atitude estética, para o que é essencial o contacto com obras de arte, por permitir às crianças adquirir linguagens expressivas e construir significados simbólicos e artísticos (Godinho & Brito, 2010), devendo-lhes ser disponibilizadas referências para que estas relações sejam estabelecidas. A este respeito, refira-se Wilson (2005, p. 94): “o novo ensino da arte deve estar centralizado no estudo de importantes obras de arte.”

As tipologias indicadas devem igualmente ser trabalhadas no sentido de proporcionar às crianças o contacto com materiais diversificados, bem como apelar à sua criatividade e autonomia, sendo imprescindível que o educador esteja igualmente disponível para ouvir e aceitar as propostas das crianças.

Para os vários domínios, foram identificadas as seguintes finalidades para a ação pedagógica proposta:

- **Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação:** por exemplo, ao pretender que a criança consiga construir objetos em formato tridimensional, recorrendo a vários materiais de diversas naturezas (e com diferentes formas, texturas e volumes).

- **Compreensão das artes no contexto:** quando foi mostrada às crianças uma reprodução do mural de Diego Rivera sobre a cana-de-açúcar, tendo sido incentivada a discussão, em grupo, sobre o que estavam a ver, se gostavam, se já tinham visto pessoas assim vestidas, etc.

- **Apropriação das linguagens elementares das artes:** quando se propuseram atividades no sentido de permitir às crianças realizar composições plásticas individualmente ou em grupo, e ainda que a criança fosse capaz de reproduzir a figura humana, de forma dirigida ou espontânea, relacionada com experiências vivenciadas ou dirigidas e recorrendo a diversas formas de expressão (e mais uma vez se aproveitaram momentos em que estavam a ser trabalhadas

noções relacionadas com a matemática – concretamente, a geometria – e o conhecimento do mundo – nomeadamente, os hábitos de vida saudáveis – para se trabalhar este aspeto, o que vem reforçar a grande transversalidade que existe entre as várias áreas e respetivos conteúdos).

Tendo em conta as finalidades mencionadas anteriormente é de referir que “A expressão plástica é essencialmente uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades.” (Sousa, 2003, p.160).

Idealmente, os recursos disponíveis deveriam incluir materiais diversificados que permitissem atividades de desenho e pintura (carvão, papel, pincéis, diversos tipos de tintas, marcadores, etc.), de modelagem (barro, gesso, plasticina) e construção (pedra, madeira, metais e materiais de desperdício); todos os materiais deveriam ser selecionados para que as produções das crianças tenham qualidade e para que o seu manuseio não se traduza em nenhum risco, sobretudo quando as crianças em causa tem apenas três anos. No entanto, o que na realidade aconteceu foi uma recorrente falta de material (com exceção do chamado material de desperdício, que existia em grande quantidade, até porque os Pais, na medida das suas possibilidades, traziam o que lhes era pedido, como garrafas de plástico, caixas de ovos, cartões, restos de tecidos).

Assim, e para conseguir concretizar as atividades planeadas, mas sobretudo para proporcionar às crianças experiências diversificadas, acabei por ser eu própria a adquirir o material necessário, como barro e pasta de modelar, ou a planear atividades no sentido de tirar o máximo partido do material de que dispunha, como aconteceu com as estampagens com esponja.

Mais uma vez se verificou que é possível – e na minha opinião desejável – estabelecer pontes entre as várias áreas de conteúdos: por exemplo, ao fazer a decoração do almofadão de pano-cru (atividade já referida na página 13 deste relatório), trabalharam-se conteúdos relativos à expressão plástica (desenhando com marcadores em pano), à formação pessoal e social (trabalhar em grupo, respeitando o espaço que cada um está a ocupar e sabendo esperar até que outra criança já não precisasse do marcador de determinada cor que queria muito usar),

ao desenvolvimento da linguagem e abordagem à escrita (este almofadão veio tornar mais confortável o espaço onde estavam os livros, tornando-o mais procurado pelas crianças).

Alcançar os objetivos planeados foi possível graças à utilização de estratégias, que podem ser sistematizadas da seguinte forma: estratégias de organização e estratégias de aprendizagem.

No que diz respeito à organização, foi prioritário:

- “Criar um clima de tolerância, propício à espontaneidade expressivo-criativa” (Sousa, 2003, p.182);

- Propor atividades que possam ser realizadas individualmente, em pequeno grupo e em grande grupo, sendo que, se por um lado, atividades individualizadas permitem uma reflexão mais autónoma e independente, por outro lado, os trabalhos em pequeno ou grande grupo permitem às crianças confrontar os seus pontos de vista e colaborar na resolução de problemas (ME, 1997).

No que se refere a estratégias de aprendizagem, há a salientar as seguintes:

- Proporcionar condições para que os trabalhos possam ser realizados em grandes superfícies de papel e nos planos vertical e horizontal (Gameiro, 2013b);

- Demonstrar as técnicas necessárias para a execução das atividades (por exemplo, pintura com esponja), mas também “Deixar que a criança desenvolva a sua própria técnica, através da experimentação” (Sousa, 2003, p.182);

- Expôr as produções das crianças, como aconteceu, por exemplo, com os ovos decorados em família (atividade já referida na página 14) conferindo-lhes, deste modo, reconhecimento e valorização (Davis & Gardner *in* Spodek, 2002);

- Promover conversas e debates em grande grupo, proporcionando um clima de reflexão e de troca de ideias, para uma aprendizagem significativa, ativa e com igualdade de participação.

3.3. Expressão Musical

A participação em atividades de expressão musical de qualidade constitui, sem dúvida, uma oportunidade de desenvolvimento em todas as áreas, já que os

diferentes aspetos que envolvem a linguagem musical (afetivos, estéticos, cognitivos) tornam-na uma importante forma de expressão humana.

Com efeito, é impossível não existir uma forte correlação entre as práticas de atividades de expressão musical e o desenvolvimento das capacidades indispensáveis na formação da criança, tais como: **coordenação motora, capacidade de memorização e de concentração, desenvolvimento da sensibilidade artística**, que são potenciadas com a possibilidade de participar regularmente em atividades de expressão musical de carácter intencional. Outro aspeto essencial que a participação nestas atividades proporciona é a **vivência do trabalho de grupo** – com efeito, há na expressão musical uma valorização do trabalho coletivo, já que é uma atividade que é sobretudo proposta ao grupo, no seu todo, e não a cada criança individualmente. Assim, aspetos relativos à formação social e pessoal, tais como o respeito pela opinião do outro, o saber ouvir, o saber estar, que devem ser sistematicamente incentivados durante a educação de infância estão também presentes nas atividades de expressão musical.

Uma outra questão importante a ter em conta é a possibilidade de expressão pessoal que a música proporciona, o que se relaciona com o desenvolvimento do pensamento criativo, e tem efeitos benéficos também na promoção do conhecimento de si, e logo da autoestima da criança.

Independentemente de todos benefícios para o desenvolvimento da criança que a expressão musical proporciona, tal como afirma Gordon (2008, p. 28), “A música é mais do que capaz de se justificar por si própria”, pelo que possibilitar às crianças a participação continuada em atividades de expressão musical com carácter intencional pode ser justificado pelo que essas experiências contribuem para o seu desenvolvimento musical. Como refere Kenney (2008), crianças de 3 anos cujo contexto de desenvolvimento lhes proporcionou experiências musicais tendem a cantar melhor, e a ter capacidades musicais mais desenvolvidas do que as crianças cujos contextos de desenvolvimento não lhes proporcionaram esse tipo de experiências.

Na sala onde decorreu a PPS, e ao contrário do que se passava com outros conteúdos (nomeadamente, a Educação Física, ou os Jogos Matemáticos), não

estava previsto, na planificação semanal, um momento próprio para a expressão musical; interrogada sobre esta opção, a Educadora explicou que as canções iam surgindo, em vários momentos ao longo do dia, ou porque uma criança se lembrava de uma canção que tinha ouvido e queria partilhá-la, ou porque ao ser contada uma história sobre um determinado assunto, alguém (E., A. ou até as crianças) se lembrava de uma cantiga, a propósito dessa história - pude verificar esta situação logo no início da PPS, em que levei e contei ao grupo a história “Ainda Nada?”, sobre um senhor aguarda impaciente que uma semente que deitou na terra cresça, e quando acabei eles próprios se lembraram de uma cantiga chamada “Sementinha”, perfeitamente adequada à história que tinham acabado de ouvir, conseguindo-se desta forma uma maior motivação das crianças para o tema que se pretende trabalhar, “porque a motivação gera o interesse e o interesse gera a aprendizagem” (Rodrigues, 2007, p. 28). Neste sentido, a título de exemplo, e uma vez que nesta sala se estavam a estudar alguns animais, achei adequado adquirir o CD “Arca de Noé”, em que todas as canções são sobre um animal específico; a primeira canção deste CD que as crianças ouviram foi “As abelhas”, na manhã que foi toda dedicada a atividades sobre a origem do mel.

A música gravada, desde que as gravações tenham elevada qualidade, deve ser também vista como um recurso com grande potencial, já que possibilita a audição, por parte das crianças, de uma grande variedade de estilos musicais, em que se utilizam diferentes andamentos, intensidades, estruturas rítmicas, impossíveis de reproduzir pelo educador em contexto de sala de aula. Assim, será através do recurso a gravações que as crianças poderão tomar contacto com eles (ópera, folclore nacional ou estrangeiro, música – clássica ou não – cuja execução envolva vários instrumentos, etc.), desenvolvendo desta forma o seu conhecimento musical e o seu sentido estético.

Como já foi sublinhado, a escolha dos recursos deve obedecer, antes de mais, a critérios de qualidade – não só porque, de acordo com o que é afirmado por Rodrigues (2008, p. 17), “Às crianças devemos dar [...] o melhor da música e através da música.”, mas também porque, sendo um dos objetivos da educação de infância o proporcionar a todas as crianças experiências de aprendizagem

significativas, favorecedoras do seu desenvolvimento global, a qualidade dos materiais selecionados pode de facto fazer a diferença no que se refere ao interesse – e ao impacto – das experiências proporcionadas.

Neste sentido, foi proposto à E. a realização de uma atividade completamente diferente daquelas a que as crianças normalmente têm acesso: a presença de um músico a tocar ao vivo, o que se concretizou na manhã em as crianças tiveram a visita de uma professora de violino que além de tocar várias músicas para as crianças de 3 salas (Figura 11), já que nenhuma educadora quis perder a oportunidade de proporcionar aos seus grupos um momento tão diferente, explicou o que era e como era feito um violino, havendo ainda tempo para algumas crianças experimentarem, elas próprias, tocar um pouco, já que eu própria tinha levado um violino de pequena dimensão, adequado para o seu tamanho.



Figura 11. Ouvindo violino.

A manhã passada a ouvir tocar violino não teve apenas como objetivo proporcionar às crianças algo novo e de muita qualidade; para além do momento de simples fruição de algo bonito, havia também a intencionalidade de lhes permitir aumentar o seu conhecimento sobre uma área que era, para a esmagadora maioria, completamente desconhecida, e assim fazer com que a música fosse algo

suficientemente real, concreto, para poder constar do seu “imaginário”, como descreveu Joana Carneiro, maestrina da Orquestra Gulbenkian, a propósito de um episódio da sua própria infância: "Se uma criança de nove anos quer ser maestrina, é porque tem no seu imaginário aquela figura" (in Boléo, 2009). São também de Joana Carneiro as seguintes palavras, retiradas do mesmo artigo:

Tenho a certeza absoluta que a música devia ser aprendida por todos na escola como o Português e a Matemática. O papel que a música tem no ser humano, na imaginação, no raciocínio, na disciplina, é essencial. Há estudos que mostram que a música ajuda as crianças na Matemática, mas também a ter um comportamento mais positivo.

Uma manhã a ouvir tocar violino pode ser muito pouco, mas poderá ser também uma pequena “semente” que fica no “imaginário”...

Todas as atividades planeadas no âmbito da expressão musical tiveram em atenção o trabalho desenvolvido por Kenney (2008), que não só identifica alguns “comportamentos musicais” que é esperado que as crianças demonstrem aos 3 anos, como também dá sugestões sobre o papel do educador no sentido de as desenvolver – utilizando o bonito verbo inglês “*to nurture*” que significa, em sentido literal, “alimentar e proteger”, e que é toda uma declaração de intenções sobre a importância da expressão musical para o desenvolvimento infantil.

As estratégias utilizadas foram as seguintes:

- Cantar, repetindo sempre que necessário as canções que desejava que as crianças aprendessem (e/ aquelas que elas mais gostavam), proporcionando assim a todas crianças múltiplas oportunidades de ouvir cantar – e obviamente de cantar;

- Escutar música gravada, para ajudar a expandir o seu repertório auditivo, conforme já foi referido.

- Finalmente, possibilitar às crianças momentos em que o movimento fosse privilegiado: executar ritmos simples, batendo palmas e pedindo às crianças que se movimentassem de acordo com esses ritmos ou, ao som de música gravada, incentivar as crianças a andar, correr, saltar ou galopar, de uma forma adequada às músicas que estão a ouvir (o que aconteceu sobretudo nos momentos de Educação Física, que era quando o Salão estava livre, condição essencial para que houvesse espaço disponível suficiente para ser possível este tipo de atividade).

3.4. Conhecimento do Mundo

O Conhecimento do Mundo é uma área de conteúdos a desenvolver na educação de infância, sendo indiscutível o seu contributo para o desenvolvimento intelectual das crianças. Considera-se assim de extrema importância que a criança seja um participante ativo nas atividades a realizar, devendo estas ser planeadas de acordo com as suas necessidades e interesses - como é referido nas OCEPE,

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 (ME, 1997, p.79).

Esta foi talvez a área que mais privilegiei, ao longo de toda a PPS. Tal aconteceu devido à afinidade pessoal que sinto com estes conteúdos, no que diz respeito tanto ao mundo natural como ao mundo social, e por considerar que, a par com as questões ligadas à formação pessoal e social, são estas aquelas que mais abrangentes serão, no que se refere à intervenção pedagógica com crianças em idade de infância: se forem realizadas de forma transversal e não como atividades isoladas, contribuem seguramente para o enriquecimento das outras áreas curriculares. Por outro lado, e estando ao corrente da baixa condição social das famílias, havia como que uma urgência em proporcionar às crianças o máximo de experiências, porque fora da Instituição não havia a garantia que elas lhes fossem proporcionadas. Finalmente, o seu entusiasmo face às propostas que ia fazendo funcionou como um catalisador da minha ação (aquilo que na química é utilizado para aumentar a velocidade com que uma reação ocorre, sem no entanto se consumir nela...).

Como é referido nas OCEPE, “a área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê.” (ME, 1997, p.79). Assim, se as crianças são naturalmente curiosas, cabe ao educador não só responder e estimular esse interesse e curiosidade favorecendo a imaginação e espírito crítico de cada uma, mas também conseguir aproveitar essa motivação natural para querer saber mais, dirigindo-a para os conteúdos que pretende trabalhar, contribuindo desta forma para ampliar os conhecimentos que

a criança tem sobre tudo o que a rodeia – começando por aquilo que ela já conhece, e indo depois para o que ainda não conhece. Esta ideia é defendida por Siraj-Blatchford (2004) quando refere que nas crianças “o conhecimento e a compreensão [são] maiores do que a soma das suas experiências escolares planeadas, [...] é fundamental que os educadores planeiem um currículo que tenha o seu ponto de partida naquilo que as crianças, naquele dado momento, conhecem e compreendem” (p. 21).

O papel do educador passa então por dar suporte e apoio às crianças na sua aprendizagem, devendo sempre garantir-lhes autonomia e um papel ativo na construção do saber. O educador é, então, responsável por proporcionar a todas as crianças instrumentos para que a aprendizagem “se torne numa aventura rica, fascinante e memorável” (Vasconcelos, 1990, p. 19).

É oportuno fazer aqui uma pequena reflexão sobre a necessidade de os educadores de infância terem uma sólida formação científica, que lhes permita dar resposta às dúvidas que as crianças vão tendo sobre os fenómenos que as rodeiam (ou pelo menos saber onde procurar, no sentido de esclarecer essas dúvidas) já que as questões que as crianças colocam são imprevisíveis e é fundamental dar-lhes resposta. Para isso, os educadores deverão refletir sobre o que realmente interessa às crianças, selecionar a informação pertinente e abordá-la de forma adequada à faixa etária das mesmas, não esquecendo o rigor científico com que toda a informação deve ser transmitida.

Relativamente à formação dos educadores de infância, Wilson & Schulman (1987, *cit. in* Fernandes & Cardoso, s.d.) defendem mesmo que os conhecimentos sobre o conteúdo devem vir em primeiro lugar, à frente do conhecimento pedagógico em geral, do conhecimento sobre o currículo, do conhecimento pedagógico do conteúdo e do conhecimento sobre o aluno, deixando para o fim desta listagem o conhecimento sobre o contexto educativo e o conhecimento dos fins e valores educativos. Não partilhando esta opinião, já que o conhecimento sobre a criança é seguramente a base de toda e qualquer ação educativa que se pretenda desenvolver para/com ela, não há dúvida que sem uma sólida formação académica, sem um bom conhecimento sobre o mundo que nos

rodeia – ou seja, cultura geral – dificilmente o educador poderá ser uma figura de referência no crescimento e desenvolvimento das crianças com quem trabalha.

Relativamente à PPS propriamente dita, como já referi, esta foi talvez “a área de eleição” – para o que foi imprescindível a total confiança e apoio que senti existirem por parte da Equipa Educativa. Procurei que as atividades que fui propondo fossem o mais diversificadas possível, que servissem para sustentar e ampliar a curiosidade e os conhecimentos das crianças e que lhes permitissem sair da Instituição e tomar contacto com o meio em que esta está inserida, explorando para isso os recursos existentes (mercado municipal, estação dos correios, junta de freguesia) de uma forma intencional e adequada aos objetivos que se pretendiam alcançar. Cada atividade proposta serviu também para explorar outros assuntos, esperando assim ter contribuído para tornar as aprendizagens mais significativas – por serem partilhadas, apreciadas e genuinamente vividas pelas crianças com quem tive o privilégio de trabalhar.

Das várias atividades propostas no âmbito desta área, gostaria de realçar, pela diversidade de oportunidades de aprendizagem que possibilitaram, as que se relacionaram com a Metodologia de Trabalho de Projeto. Com efeito, pela casualidade que foi o tema escolhido – “de onde vem o açúcar?”, partindo da afirmação de uma criança: “*O açúcar vem do açucareiro!*” – se poder enquadrar na área do conhecimento do mundo, não só no que se refere às ciências naturais (relativamente à origem do açúcar propriamente dita, o facto de vir de uma cana, que é uma planta, e o trabalho desenvolvido para dar resposta a essa questão), mas também às ciências sociais (no que diz respeito, por exemplo, a ter-se falado sobre um monumento de outra cidade a propósito de bolos característicos dessa mesma cidade) foi possível tecer, de uma forma que se pretendeu que fosse o mais pertinente e integrada possível, uma teia de relações entre os vários assuntos abordados. Foi também graças a este Projeto que foi possível, por duas vezes, sair da Instituição (a ida ao Mercado e a ida à estação dos Correios), e em ambas as visitas as crianças puderam observar, e sobretudo vivenciar, mais do que aquilo que eram os objetivos principais de cada visita, o que contribuiu para as ajudar a perceber melhor o mundo que as rodeia:

- A ida ao Mercado, em que o grande objetivo era fazê-las questionarem-se sobre a origem do açúcar, acabou por lhes permitir ver uma cabeça de porco, vários tipos de peixe (figura 12), abóboras “quase” do tamanho delas (figura 13)... estas experiências foram depois retomadas num outro trabalhado desenvolvido para e com as crianças relativamente ao crescimento saudável, em que houve a oportunidade de sistematizar, em pequenos grupos, os conhecimentos sobre os alimentos que esta visita tinha permitido iniciar.



Figura 12. Visita à zona de peixaria



Figura 13. Abóboras “gigantes”!

A ida à estação dos Correios, por seu lado, constitui, para a maior parte das crianças deste grupo, o primeiro contacto com este espaço, e para além daquilo que nos levou até lá (enviar a carta de agradecimento à empresa que tinha oferecido as canas de açúcar), este poderia ser um excelente ponto de partida para se falar de outras terras, outros países (até porque algumas crianças do grupo tinham familiares emigrados, ou eram elas próprias estrangeiras), mostrar mapas, imagens desses países, abordar aspetos relativos à sua cultura, enfim, há tanto que se pode fazer... Apesar da potencialidade educativa destas ideias, por absoluta falta de tempo, não foi possível dar-lhes continuidade.

4. Considerações finais

“...Muitas das coisas
de que necessitamos
podem esperar. A criança não pode
Agora é o momento em que
os seus ossos se estão formando,
o seu sangue também
e os seus sentidos
se estão desenvolvendo
A ela não podemos responder
“amanhã”
O seu nome é hoje.”

Gabriela Mistral, 1945

Este excerto do poema “O seu nome é hoje” traduz bem aquilo que senti ao longo de toda a PPS: a criança não pode esperar. Por isso, porque não lhe podemos dizer “amanhã”, temos de agir “hoje” – só desta forma podemos pensar em dar-lhe “um presente com futuro”.

Foi isto que procurei fazer, ao longo destas tantas semanas: contribuir, na medida das minhas possibilidades, para o seu futuro, dando-lhes, no presente, experiências, vivências, emoções, sementes que possam crescer no seu imaginário...

De uma forma mais objetiva, posso dizer que, no que respeita à PPS, eu tinha, sobretudo, dois grandes objetivos que, por ordem de importância, são os seguintes:

1. Que o meu trabalho junto das crianças se traduzisse, para elas, em ganhos significativos, no que se refere à aprendizagem e desenvolvimento emocional;
2. Que eu aprendesse algo de verdadeiramente útil, a fim de poder desempenhar uma melhor e mais atualizada prática profissional no exercício da minha profissão, seja ela qual for...

Relativamente às crianças, como acabei de relatar, procurei, sempre, proporcionar-lhes um conjunto de experiências significativas e enriquecedoras, nos vários domínios das Orientações Curriculares. Fazendo o balanço do trabalho que desenvolvi, não só **para** elas, mas sobretudo **com** elas, penso que o objetivo foi alcançado: sinto que aprenderem e que se desenvolveram, mas de facto esse desenvolvimento não está quantitativamente avaliado, o que também seria difícil, atendendo a que a duração da PPS não é suficiente para esse tipo de avaliações, até pela questão de ela se desenrolar em dois contextos distintos. No entanto, apesar de não ter resultados mensuráveis, tenho resultados observáveis, ainda que subjetivamente: a adesão do grupo às propostas que fiz foi sempre enorme, no que se refere à energia e à alegria das crianças, e tal não teria acontecido se estas experiências não tivessem sido realmente significativas. Por outro lado, fui ouvindo, por parte das famílias, comentários muito interessantes e encorajadores, como por exemplo:

“Ela ontem de manhã, quando acordou, veio ter connosco muito animada e disse: «Olá, pessoal!»... ficámos espantados, porque nunca a tínhamos ouvido falar assim, e ela explicou: «É isto que a Raquel nos diz, quando chega de manhã!»” (anotações relativas à semana de 27 a 31 de janeiro, não transcritas no portefólio da Creche)

“Ela ontem só me dizia que tinha comido bolachas com mel e visto uma abelha a sério na casa dela, posso ver também?” (anotações relativas à semana de 24 a 28 de fevereiro, não transcritas para o portefólio do JI).

“No outro dia, no caminho para casa, ele não se calava a contar-me tudo o que tinha feito consigo, estava muito contente, conte-me lá o que fez para eu ver se percebi bem, eles tiveram mesmo uma pessoa a tocar violino para eles? Que maravilha!” (anotações relativas à semana de 21 a 24 de abril, não transcritas para o portefólio de JI).

Por residir perto da Creche e do JI, encontro regularmente, no supermercado ou na rua, algumas famílias que conheci durante a PPS, e é também muito gratificante ver como me contam como estão os seus filhos, saber que ainda falam de algumas atividades que fizeram comigo...

Para mim, foi uma experiência única e irrepetível, a todos os níveis, sobretudo pela imensa sorte de ter podido trabalhar em dois contextos educativos completamente diferentes, no que se refere à população atendida e às condições físicas e materiais do espaço, mas igualmente empenhados em dar às crianças o seu melhor, mesmo que limitado pelas contingências existentes. Essa diversidade permitiu que a minha formação fosse mais rica, mais abrangente, contribuindo sem dúvida para que de facto todas estas semanas se traduzissem numa mais-valia do ponto de vista de experiência profissional. Outro aspeto essencial, no que se refere à formação, foi a disponibilidade das equipas pedagógicas de ambas as instituições, que aconselhando, apoiando e criticando, me fizeram ver, pensar, e logo crescer, profissional e pessoalmente falando.

Com efeito, posso dizer que aprendi muito, não só no que se refere a técnicas e atividades, mas também em aspetos que eu claramente não tinha qualquer experiência, e assim senti maiores dificuldades: a gestão do tempo e a gestão do grupo. Apesar de ter muita prática em planear atividades, elas destinavam-se a sessões de trabalho com duas a três crianças, no máximo com uma hora de duração... bem diferente, completamente diferente, de ter de planear atividades para um dia inteiro e para 18 crianças!

Na minha prática profissional enquanto docente universitária, lecionei várias unidades curriculares a futuros educadores de infância, e também a educadores de infância já formados, em situações de pós-graduação (em Educação Especial); sempre lhes disse, logo na apresentação, que considerava a educação de infância a profissão mais importante do mundo, e mais ainda reforçava essas palavras depois de como mãe de 3 filhos ter acompanhado os percursos deles nas creches e JI que frequentaram. Com efeito, defendo que o contacto da criança com a creche e/ou com o JI marca, de forma muito significativa, a sua relação com a aprendizagem, com a descoberta do mundo que a rodeia, com os outros. O incentivo, o reforço e o exemplo (ou a falta deles) irão sem dúvida contribuir para que ela se torne mais ou menos interessada, reflexiva, curiosa, atenta, fantasiosa, ... e também solidária, generosa, respeitadora dos princípios democráticos e cívicos da sociedade que temos, dia a dia, de continuar a construir. Em suma: mais

ativa, crítica, envolvida e exigente. E também, claro, mais feliz. Como há muitos anos ouvi dizer ao Professor Torrado da Silva, numa conferência sobre os Direitos da Criança, o século XX foi sem dúvida o Século da Criança – cabe-nos agora fazer do século XXI o Século da Criança Feliz.

Também sempre lamentei, nestes anos de prática profissional, quer a formar educadores, quer a trabalhar em equipa com educadores, quer ainda como mãe, o quão aleatório é, para uma criança, estar numa boa sala de creche e/ou JI, o quanto isso ainda depende, tanto e infelizmente, do chamado “fator sorte”, contra o qual muito pouco ou nada se pode fazer (a não ser estar atento e intervir sempre que necessário).

Hoje acredito mais do que nunca naquilo que sempre disse e defendi: a formação dos futuros educadores de infância tem de se basear em sólidos princípios pedagógicos e científicos (nos diversos domínios), pois só assim é possível proporcionar às crianças aquilo que elas precisam e sobretudo merecem – o melhor, dos adultos que as rodeiam e do mundo imenso que têm à sua frente, pronto para ser descoberto... Como vem escrito no preâmbulo da Declaração dos Direitos da Criança (UNICEF, 1959), “a Humanidade deve à criança o melhor que tem para dar”.

Outro aspeto que não posso deixar de salientar prende-se também com o trabalho com as famílias e com os cuidados que esse trabalho implica. Todos os dias há momentos de comunicação, de troca de informações que são relevantes para o bem-estar da criança e para que se criem e estabeleçam laços de empatia e cooperação entre o contexto escola e familiar é necessário também um trabalho intenso e sistemático, muito discreto, nada intrusivo, que poderá dar frutos não tão imediatamente quanto se desejaria, mas esses frutos virão, mais cedo ou mais tarde, e serão também um fator primordial na atitude de compreensão e respeito que as famílias devem ter com a Escola (vista como um todo) e que infelizmente há cada vez mais sinais de que se está a perder. Urge assim inverter essa tendência, e para isso é preciso, sem dúvida, uma grande mudança na sociedade, mas, como se sabe, as grandes mudanças começam muitas vezes com pequenos passos, com uma caminhada que até se pode iniciar solitariamente, mas que irá, seguramente,

conquistando mais e mais pessoas, sobretudo mais e mais educadores que acreditem que as suas ações podem fazer a diferença, podem contribuir para tornar as crianças mais felizes, para tornar as suas famílias mais atentas e sensíveis à sua felicidade, criando-se assim as condições necessárias para que a tal “grande mudança na sociedade” a pouco e pouco aconteça.

Disse João dos Santos que “educar é oferecer-se como modelo” (impossível lembrar de onde foi retirada esta citação que me acompanha há tantos anos) – assim sendo, é fundamental, imprescindível mesmo, que os educadores sejam “bons modelos”, porque são, talvez, os agentes de mudança – dessa mudança – com o maior poder nas suas mãos, poder que alguns deles, eventualmente, ainda não se aperceberam que têm. Desta forma, é imperioso também que essa consciencialização ocorra, a par de uma atitude de rigor e exigência que talvez alguns educadores ainda não associem ao desempenho da sua profissão: a tal “grande mudança” deverá partir de dentro para fora, e só poderá ocorrer se houver de facto uma atitude profissional compatível com estes princípios.

Eu, pela minha parte, farei o que estiver ao meu alcance para que tal aconteça – seja enquanto cidadã, docente do Ensino Superior, técnica superior de Educação Especial e Reabilitação ou, porque não...? Educadora de Infância.

Termino, fazendo minhas as palavras de Leonardo Sciascia, num livro – “Cândido” – que foi marcante na minha formação pessoal e onde reencontro, em tantas páginas, algo da ingenuidade e capacidade de encantamento que encontrei nas crianças que tive o privilégio de conhecer este ano: “Se não o resultado que valha portanto a intenção: procurei ter ritmo, ser leve. Mas sério é o nosso tempo, bastante sério.”

Referências

- Almeida, A. (2014). *As crianças e(m) nós*. Manuscrito não publicado.
- APEI (s.d.) *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*, disponível em <http://tinyurl.com/l2sjvlc>, consultado a 10.outubro.2014.
- Araújo, S. & Costa, H. (2010). Pedagogias participativas em creche: concretizando o respeito pela competência da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, 91, 8-10.
- Aronoff, F.W. (1983). Dalcroze strategies for music learning in the classroom. *International Journal of Music Education*, 2, 23-25.
- Bairrão, J. (2005). Prefácio. *Das Casas de Asilo ao Projecto de Cidadania – Políticas de Expansão da Educação de Infância em Portugal*. Porto: Asa Editores.
- Bancalheiro, C. & Aníbal, S. (2014). Diferença entre muito ricos e muito pobres continuou a subir em Portugal. *Público*, 24 de março, disponível em <http://tinyurl.com/mhml9bx>, consultado a 24.março.2014.
- Bento, M. G. (2013). Brincar e pisar o risco. *Cadernos de Educação de Infância*, 98, 18-21.
- Boléo, P. (2009) Joana muito à frente. *Público*, 3 de dezembro, disponível em <http://tinyurl.com/lxj739b>, consultado a 28 de outubro de 2014.
- Bremner, J.G. (1994). *Infancy* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Carneiro, P. (2008) Equality of opportunity and educational achievement in Portugal. *Portuguese Economic Journal*, 7:17-41.
- Casa-Nova, M. J. (2013). Estado da Educação 2012: leituras críticas. *O Estado da Educação e as Ciências da Educação: leituras críticas e desafios*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cole, M. & Cole, S. (1997). *The Development of Children* (3rd ed.). New York: W.H. Freeman.
- Constituição da República Portuguesa (1976, texto relativo à VII Revisão Constitucional, 2005), disponível em <http://tinyurl.com/bwaboa>, consultado a 10.outubro.2014
- Cordeiro, A.D. (2014). Crianças mais expostas à pobreza desde 2010 em Portugal. *Público*, 16 de outubro, disponível em <http://tinyurl.com/kmnfyrg>, consultado a 16.outubro.2014.

- Davis, J. & Gardner, H. (2002). As artes e a educação de infância: um retrato cognitivo-desenvolvimental da criança como artista. In Spodek, B. (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fernandes, D.M. & Cardoso, A.C. (s.d.). Experienciar a cidadania com tabelas e gráficos no jardim-de-infância, obtido em <http://tinyurl.com/ohwpvt8>, consultado a 10.outubro.2013.
- Ferrão, A. & Sá Pessoa, M. (1983). *Histórias Cantadas*. Lisboa: Plátano Editora.
- Ferreira, A.R. (2014). Pobreza, desigualdades e políticas sociais hoje. *Público*, 6 de novembro, p. 45.
- Ferreira, M. (2004). "A gente gosta é de brincar com os outros meninos!": *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fulghum, R. (2004). *All I really need to know I learned in Kindergarten*. New York: Ballantine Books.
- Fundação Francisco Manuel dos Santos (2014). Pordata, disponível em <http://www.pordata.pt/Portugal>, consultado a 10.outubro.2014.
- Hamilton, C.E. & Schwanenflugel, P.J. (2011). *Paved for Success: Building Vocabulary and Language Development in Young Learners*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Heckman, J. (2013). *Giving kids a fair chance*. Cambridge: MIT Press.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, C., & Montalvão, B. (2009). Formação e contributos: Workshop vivencial para pais e filhos – A importância da Criatividade. *Cadernos de Educação de Infância*, 88, 41-46.
- INE (2011). Censos 2011, disponível em <http://tinyurl.com/3umt3es>, consultado a 8.janeiro.2014 e 11.abril.2014.
- Kaczmarek, L. & Groark, C.J. (2007). Early intervention practices for children with and at risk for delays, in C. J. Groark, K. E. Mehaffie, R. B. McCall & M.T. Greenberg (Eds.), *Evidence-Based Practices and Programs for Early Childhood Care and Education*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Kenney, S. (2008). Birth to six: music behaviors and how to nurture them. *General Music Today*, 1 (22), 32-34.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, disponível em <http://tinyurl.com/pjard53>, consultado a 6.outubro.2014.

- Lei n.º 5/77, de 1 de fevereiro, disponível em <http://tinyurl.com/ltlhxm0>, consultado a 6.outubro.2014.
- Martins, M.J. (2014). *História da Criança em Portugal*. Lisboa: Edições Parsifal.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGIC.
- Mooney, C.G. (2000). *Theories of childhood*. St. Paul: Redleaf Press.
- Neto, C. (s/d). *A Educação Motora e as “Culturas de Infância”: Importância da Educação Física e Desporto no Contexto Escolar*, disponível em <http://tinyurl.com/od2wbtn>, consultado a 6.outubro. 2014.
- Organização das Nações Unidas (1948). Declaração Universal dos Direitos do Homem, obtida em <http://tinyurl.com/23xeam>, consultada a 6.outubro.2014.
- Palma, M. S. (2008). *O Desenvolvimento de Habilidades Motoras e o Engajamento de Crianças Pré-Escolares em Diferentes Contextos de Jogo*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, disponível em <http://tinyurl.com/pypew4y>, consultado a 16.outubro.2014.
- Pereira, R. (2007). O Pulsar da Atividade Física no Ensino Pré-Escolar. *Cadernos de Estudo*, 6, 63-69, disponível em <http://tinyurl.com/oxy3fj8>, consultado a 10.outubro.2014.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Rodrigues, H. (2000). Aspectos sobre o desenvolvimento musical de recém-nacidos e crianças em idade pré-escolar segundo a perspectiva de Edwin Gordon. *Cadernos de Educação de Infância*, 53, 31-37.
- Rodrigues, P. F. (2008). Tradições musicais portuguesas: na poética da educação e da arte? *Cadernos de Educação de Infância*, 84, 14-17.
- Rodrigues, P.F. (2007). *Dizeres silenciosos: Expressão musical, uma prática em movimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rosa, M. J. V. (2013). Estado da Educação 2012: leituras críticas. *O Estado da Educação e as Ciências da Educação: leituras críticas e desafios*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Rose, E. (2010). *The promise of preschool. From Head Start to universal pre-kindergarten*. New York : Oxford University Press
- Seabra, T. (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 59, 75-106.

- Siraj-Blatchford, I. (Coord.) (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação. Música e Artes Plásticas* (3.º vol.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Tomás, C. (2012). Direitos da criança na sociedade portuguesa: qual o lugar da criança? *Da Investigação às Práticas, II* (I), 118-129.
- UNICEF (1959). Declaração dos Direitos da Criança, disponível em <http://tinyurl.com/netope5>, consultada a 6.outubro.2014.
- Vasconcelos, T. (1990). Imaginar o Currículo. *Cadernos de Educação de Infância, 13*, 18-20.
- Vasconcelos, T. (2005). *Das Casas de Asilo ao Projecto de Cidadania – Políticas de Expansão da Educação de Infância em Portugal*. Porto: Asa Editores.
- Vasconcelos, T. (coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., Alves, S. (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Wilson, B. (2005). Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de arte-educação para crianças, em A.M. Barbosa (org.), *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais* (pp. 81-97). São Paulo: Cortez Editora.

Documentos consultados

- Projecto educativo da Instituição “O Pilar”, triénio 2009/2012.
- Projeto educativo da Casa Rosa obtido em: [retirado por razões de confidencialidade]
- Projeto pedagógico da “Sala Nova”, ano letivo 2013/2014.
- Projeto pedagógico da “Sala T.”, ano letivo 2013/2014.