



Projeto Educativo

“Uma viagem pelas emoções e os valores”

2022/2023



Índice

1. INTRODUÇÃO.....	2
2. METODOLOGIA.....	3
2.1. HighScope.....	3
2.2. Movimento da Escola Moderna (MEM).....	5
2.3. Montessori.....	8
2.4. Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP).....	9
3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO.....	10
3.1. Equipa Educativa.....	10
3.2. Ambiente Educativo.....	10
3.3. Família das crianças.....	13
3.4. Grupo de crianças.....	14
3.4.1. A área da Formação Pessoal e Social.....	16
3.4.3. A área do conhecimento do Mundo.....	18
4. ENQUADRAMENTO.....	19
4.1. Fundamentação das opções Educativas.....	19
4.1.1. O que são Emoções?.....	19
4.1.2. Desenvolvimento afetivo e emocional.....	20
4.1.3 A relação pedagógica, o afeto e as emoções.....	21
4.1.4. Valores.....	22
4.1.5. Crescer a Brincar.....	24
4.1.6. Atividades extracurriculares.....	26
4.2. Princípios orientadores.....	28
4.3. Objetivos.....	29
4.4. Estratégias.....	30
5. CALENDARIZAÇÃO TEMÁTICA.....	31
6. CONCLUSÃO.....	32
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	34
8. PLANIFICAÇÃO MENSAL.....	37



1. INTRODUÇÃO

O projeto educativo do estabelecimento será trianual (2021/2022; 2022/2023; 2023/2024) com a temática base “Uma viagem pelas emoções e os valores”.

O Externato **Príncipezinho** surge como uma resposta social, onde cada criança deve ser acolhida, amada, acarinhada e respeitada na sua singularidade e auxiliada a crescer harmoniosamente.

A creche é a primeira etapa de educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual se deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. Deste modo, a Creche, bem como o Jardim-de-Infância, constituem uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu meio familiar, onde irá ser integrada e no qual se pretende que venha a desenvolver determinadas competências e capacidades com base nos seguintes objetivos que o **Príncipezinho** considera fundamentais:

- Proporcionar o bem-estar e desenvolvimento global da criança, num clima de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar;
- Tecer laços de relação que conduz a criança a experienciar, desde cedo, atitudes de amizade, de interajuda, de gestos concretos de solidariedade, capacitando-a para uma cooperação válida na construção da cidadania;
- Favorecer a igualdade de oportunidades entre todas as crianças, respeitando o seu ritmo e a sua individualidade;
- Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças.

Sendo estes os objetivos pedagógicos que fundamentam a prática pedagógica, é também nestes que assentam as Orientações Curriculares, que norteiam a ação do educador em função do grupo de crianças. Por sua vez, as



Orientações Curriculares constituem um conjunto de princípios que são uma referência para todos os Educadores e que assentam:

- No facto de que cada criança é um ser único com ritmos, características e necessidades próprias que devem ser respeitadas;
- No reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo. Ou seja, o educador deve tirar o maior proveito do impulso natural das crianças e canalizá-lo de forma a promover novas aprendizagens;
- Na resposta dos saberes, integrando e interligando as diferentes áreas de forma global;
- Na resposta a todas as crianças, o que pressupõe uma pedagogia diferenciada que favoreça uma maior igualdade de oportunidades.
- Na convicção de que para haver desenvolvimento tem de haver aprendizagem.

1. METODOLOGIA

Um educador deve orientar a sua prática por princípios, fundamentos e intenções com os quais se identifica e reconhece. Como refere Vasconcelos (2014), o educador deve “tomar o quadro dos modelos apenas como referência e construir narrativas curriculares específicas, assumindo a itinerância num processo de «errância»” (p.87). Ser educador é um modo de estar na vida, pois tudo aquilo que transmitimos “conduz[-nos] ao caminho mais profundo da descoberta de nós próprios através dos outros, assumimos a profunda responsabilidade de formar novas gerações” (Vasconcelos, 2002, p. 37). Partindo do pressuposto, na nossa escola regemos a nossa prática baseados nos modelos pedagógicos que apresentamos em seguida:

1.1. HighScope

A estrutura curricular deste modelo está pensada para alcançar a construção da autonomia intelectual da criança. Um dos princípios que consideramos cruciais é a aprendizagem ativa “que envolve quer a actividade física de interação com os objetos para produzir efeitos, quer a actividade



mental de interpretar esses efeitos e de “encaixar” as interpretações numa compreensão mais completa do mundo” (Hohmann & Weikart, 1997, p.23). Para além disto, esta aprendizagem contempla o ambiente de aprendizagem agradável para as crianças; as interações positivas entre adulto-criança e a importância da rotina diária consistente, uma vez que esta “permite criar maior oportunidade para todas e cada uma das crianças” (Formosinho, 1998, p.72).

A segurança e a independência pessoal das crianças nas diferentes possibilidades educacionais de cada tempo da rotina diária “permitem escolhas, decisões, ações, tal como permitem diferentes tipos de interação e sustentam a comunicação” (Formosinho, 1998, p.72). Desta forma, os aspetos supramencionados contribuem para que as crianças em ação desenvolvam espírito de iniciativa, agilidade, curiosidade e que se sintam mais confiantes nas suas realizações, características que serão úteis ao longo de toda a sua vida.

Neste sentido, o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da ação. Assim, a atividade do educador é anterior à atividade da criança “preparando o espaço, materiais, experiências para que a criança possa então ter actividade auto-iniciada” (Formosinho, 1998, p. 60). Após esta iniciar a atividade, o papel do educador é, na maioria das vezes, o de observar e apoiar a criança e, futuramente, o de analisar a observação e tomar decisões ao nível da planificação da atividade educacional e da prática, tendo também em consideração os interesses e ideias de cada uma.

As crianças são aprendizes em ação, pois originam formas de responder às questões e partilham as suas descobertas com os outros e com o apoio do educador são capazes de construir a sua própria compreensão do mundo que as rodeia e de ganhar um sentido de controlo e satisfação pessoal. Portanto, o currículo **High/Scope** funciona “porque dá as crianças poder para seguirem os seus próprios interesses de forma intencional e criativa” (Hohmann & Weikart, 1997, p.13).

Também é de referir que existem experiências chave, isto é, “interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (Hohmann & Weikart, 1997, p.5) das crianças e que contemplam: a representação criativa; a linguagem e



literacia; a iniciativa e relações interpessoais; o movimento; a música; a classificação; a seriação; o número; o espaço e, por fim, o tempo. Neste sentido é crucial o educador criar um meio rico em experiências-chave e prestar o apoio apropriado, pois estas são elementos críticos na educação das crianças mais pequenas (Hohmann & Weikart, 1997). As experiências-chave também são usadas como uma janela para compreender o comportamento das crianças e conseguir interpretar as suas ações.

1.2. Movimento da Escola Moderna (MEM)

O Movimento da Escola Moderna (MEM), tal como o modelo **High/Scope**, defende a construção do saber por parte das crianças, salientando a importância da linguagem para as aprendizagens. O **MEM** é sustentado em “três grandes finalidades formativas: a iniciação a práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; [e] a reconstrução cooperada da cultura” (Folque, 2014, p.51). Neste sentido, é de acordo com estas finalidades que regemos a nossa prática, através da organização participada e cooperada entre crianças e adultos quer ao nível da gestão, como da organização do tempo, dos materiais e das atividades. A par do referenciado, importa salientar que, tal como no **MEM**, também privilegiamos a utilização dos instrumentos de pilotagem (mapa de presenças, plano do dia, mapa das áreas, quadro de tarefas semanais, diário de grupo, lista de projetos, mapa das comunicações, mapa de registo das atividades, entre outros), que “organizam a vida na sala de atividades” (Vasconcelos, 1997, p.111).

DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS

O mapa mensal das presenças é o instrumento onde cada criança regista diariamente a sua presença.

O plano do dia é onde se regista (i) as atividades previstas a desenvolver ao longo do dia, (ii) o nome das crianças que querem participar e (iii) a avaliação da atividade (se foi concluída, se falta concluir ou se não se realizou de todo). Este registo é realizado com as crianças, sendo resultado de decisões



conjuntas. O instrumento atende-se como *orientador* das atividades diárias que se desenvolvem na sala e enquanto *compromisso* de grupo.

O calendário e mapa do tempo são um quadro onde se destaca o dia, o dia da semana, o mês, o ano e a estação. Este instrumento é preenchido na reunião da manhã, por um dos chefes, após verificação e conversa em grande grupo. A verbalização do nome dos meses vai permitindo às crianças adquirirem noções temporais mais amplas. O registo dos dias festivos e de momentos importantes para o grupo, possibilita que a criança vá construindo a compreensão do tempo, organizando o seu trabalho em função deste.

O mapa das áreas é onde consta o cartão das crianças, correspondente à atividade que estão a desenvolver. O instrumento prevê-se *revelador* das áreas (mais ou menos) escolhidas e das atividades desenvolvidas pelas crianças.

O quadro das tarefas semanais é onde consta a identificação das crianças responsáveis pelas diversas tarefas diárias: dar a fruta/água, regar as plantas, os chefes, distribuir chapéus e pôr a mesa. Este registo é realizado na reunião da manhã, após escolha aleatória das tarefas. O instrumento prevê-se como *organizador* da vida em grupo.

A lista de projetos é onde se registam os temas dos projetos que estão a decorrer, os projetos emergentes, as crianças responsáveis e/ou envolvidas e a data de início.

O mapa das comunicações é onde as crianças se inscrevem para comunicar os trabalhos realizados e/ou as brincadeiras mais significativas do seu dia, na reunião de avaliação do dia. Este instrumento permite (i) regular a participação das crianças em momentos de divulgação e (ii) observar a participação e a iniciativa das crianças em partilhar algo importante do seu dia. É um tempo privilegiado de partilha de saberes, que promove o debate de ideias entre as crianças do grupo. Desenvolve competências linguísticas e sociais nos que comunicam e nos que assistem à comunicação.

O diário de grupo é onde se registam (i) as atividades realizadas, (ii) as atividades que gostaram, (iii) as atividades que não gostaram e, também, (iv) as atividades que pretendem realizar. Este instrumento prevê uma avaliação semanal das atividades, traduzindo-se no registo de aspetos que dizem



respeito ao balanço sociomoral e para delinear linhas de trabalho futuras.

É na comunicação e nas trocas entre os vários elementos da comunidade que se constrói a aprendizagem, por meio de processos cooperativos, onde todos ensinam e todos aprendem. Acredita-se que cada criança ao colaborar, dá o seu contributo, utilizando, para tal, as suas melhores capacidades e conhecimentos, “partilhando e trocando experiências de forma a construir algo novo e inesperado, algo impossível de construir individualmente” (Lino, 2013, p. 131). Assim, valoriza-se a componente social das aprendizagens, bem como a heterogeneidade etária e cultural dos grupos. Os grupos são constituídos por crianças com diferentes faixas etárias para assegurar a heterogeneidade (enriquece o processo educativo) geracional e cultural (Folque, Bettencout & Ricardo, 2015). Este pressuposto enfatiza o papel dos adultos e dos pares mais avançados na promoção das aprendizagens na zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky), em que “as crianças mais velhas, assumem a responsabilidade de cuidar e integrar e apoiar a participação plena dos mais novos” (Folque, Bettencout & Ricardo, 2015, p.22). Estes por sua vez, ao participarem em atividades com os mais velhos alargam a sua gama de interesses e necessidades e, gradualmente, vão-se apropriando de formas mais elaboradas de interagir com os outros, promovendo o respeito pela diferença, interajuda e colaboração.

Assente num clima de livre expressão, a cooperação, a comunicação, a partilha de saberes, a exploração e a compreensão surgem como as bases fundamentais do **MEM**. A cooperação educativa resulta de uma gestão organizada e partilhada do espaço, do tempo dos materiais, das atividades e das relações, sobre os quais as crianças planeiam, vivem e avaliam em conjunto diariamente. Deste modo, procura-se promover a autonomia e o sentido de responsabilidade, pelo que as crianças ao experimentarem vários papéis, adquirem mais experiência, tornando-se menos dependentes, mas mais autónomas.

Os conteúdos programáticos são trabalhados de forma articulada, complementar e contextualizada, considerando o ambiente educativo e o meio envolvente, enquanto meio para estimular a curiosidade e o espírito crítico,



assim como a capacidade para observar, planear, agir, avaliar, comunicar e apresentar aos outros das suas produções e descobertas.

1.3. Montessori

O ambiente preparado é o termo de Maria Montessori para descrever o aspeto da sala de atividades. O ambiente é organizado, pois é um espaço concebido como um todo, como um contexto completo em que as crianças absorvem consciente e inconscientemente tudo o que é necessário. O ambiente **Montessori** é um local cuidadosamente preparado para incentivar a motivação, a curiosidade, a expectativa e o interesse contínuo das crianças. Tudo é adaptado às crianças (materiais e prateleiras são adequados ao seu tamanho) e acomodado de forma estratégica para que consigam iniciar processos cognitivos e habilidades que envolvem desafios graduais.

Um dos aspetos mais nobres e respeitosos desta filosofia é reconhecer que cada criança tem o seu próprio potencial e habilidades inatas com as quais nascem. Tal como defende **Montessori**, também acreditamos que cada criança é um ser único com o seu próprio ritmo. O processo de aprendizagem é autónomo e de livre escolha, em que a criança tem a oportunidade de descobrir as suas próprias preferências, experimentar os seus próprios desafios e desenvolver automaticamente seu próprio potencial.

Cada material tem um *design* de forma, tamanho e cor, com o intuito de desenvolverem alguma habilidade nas crianças, propósito que contribui para a alfabetização, incorporação de nova linguagem, compreensão natural da matemática, sensação de temperaturas, pesos, formas, texturas, compreensão dos elementos culturais, composição da natureza, entre outros.

Tal como no **MEM** e **HighScope**, o mais importante é a criança. A protagonista do meio ambiente será sempre ela, sendo que o adulto será apenas aquele que orienta, supervisiona e acompanha as suas grandes descobertas. O melhor professor da criança é ela própria, a sua curiosidade,



possibilita que explore/manipule e, acima de tudo, goste do conhecimento que vai alcançando.

Assim como no **MEM**, os grupos etários não são constituídos por crianças da mesma idade. Isso incentiva as crianças a aprenderem com os mais velhos e, ao mesmo tempo, os mais velhos aprendem a respeitar o ritmo e o espaço dos mais pequenos. A sociedade trabalha livremente, não por faixa etária, portanto, a melhor forma de preparar as crianças para viver em harmonia com a sociedade é permitir que pratiquem juntas a vida diária, predominando o respeito, tolerância, paciência e reconhecimento de nossa própria diferença.

1.4. Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP)

Não obstante dos modelos pedagógicos mencionados, recorre-se ainda à Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), enquanto pedagogia centrada nos interesses das crianças sobre determinado tema/tópico (Vasconcelos, 2012, p.20). A MTP consiste numa abordagem educativa levada a cabo por um grupo de crianças que, através de um processo de investigação norteado pelos seus interesses, visa dar resposta aos seus problemas¹. Assim, compreende-se que esta abordagem por projeto está centrada nas crianças, pois são elas quem escolhem os projetos a desenvolver; questionam acerca do que não sabem e querem saber; investigam e participam em vivências que pretendem ajudá-las a atribuir sentido ao mundo que as rodeia (Vasconcelos et al., 2012).

Efetivamente que, esta metodologia assume-se como estratégia de desenvolvimento e aprendizagem na medida em que, partindo dos interesses das crianças, pressupõe a sua participação ativa, ambicionando aprendizagens significativas (Vasconcelos, 1998). Através dos projetos as crianças questionam, resolvem problemas e procuram um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender, num clima de aprendizagem ativa e participativa pela experiência-ação.

Em suma, apesar das especificidades de cada modelo pedagógico (**MEM**, **HighScope**, **Montessori**) e método (MTP), juntos funcionam como

¹ Entenda-se *problema* como “um certo saber ou não saber” (Vasconcelos, 2012, p.14) acerca de algo.



andaime que suporta as intencionalidades educativas de cada educador, nas quais as crianças podem envolver-se, aprender e desenvolver *habitus* para aprender (Oliveira-Formosinho, 2007).

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Como suporte deste trabalho curricular e da sua intencionalidade educativa, compete ao Educador conhecer o seu grupo com a finalidade de dar uma resposta adequada aos interesses e necessidades de cada criança em particular e do grupo em geral.

2.1. Equipa Educativa

Trabalhar em equipa é “uma questão de competências e pressupõe igualmente a *convicção* de que a cooperação é um valor profissional” (Perrenoud, 2000, p.81). Com efeito, é essencial que os membros da equipa educativa da instituição promovam junto das crianças um ambiente educativo agradável, consistente e prazeroso. Faz parte da filosofia da nossa instituição que a mesma funcione como uma família alargada das crianças, pelo que a equipa não se restringe às pessoas permanentes em cada sala de atividades, mas abrange todos os funcionários.

Consideramos fundamental falar diariamente, usufruindo os tempos de repouso para partilhar ideias/sugestões de trabalho, observações das crianças e famílias, bem como estratégias de resolução de possíveis problemas. Só na partilha dos diversos saberes é que podemos ter um trabalho educativo/pedagógico de qualidade.

Acreditamos que, tal como com as crianças, é em colaboração com o outro que aprendemos e crescemos. Assim, procuramos criar um clima de livre expressão onde todos são escutados e respeitados.

2.2. Ambiente Educativo

A organização do ambiente físico revela as intenções educacionais básicas que presidem à sua criação, pois “a forma como organizamos e



utilizamos o espaço físico da sala *constitui, em si mesma, uma mensagem curricular*, isto é, reflete o nosso modelo educativo” (Zabalza, 1998, p. 124). O ambiente, a parte do arranjo espacial e o local de oportunidades para acontecimentos vários, tal como está organizado pode promover ou restringir o jogo da criança e as suas interações com os outros, pode facilitar ou não a sua autonomia e as rotinas, os momentos de conforto e bem-estar estético. Ou seja, a organização do espaço, pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas. A organização de um ambiente educativo de qualidade possibilita que as crianças sejam protagonistas das suas aprendizagens e que aprendam a partir da manipulação e da experimentação ativa da realidade e, através das descobertas pessoais.

Em linha com o referenciado e, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), “as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 24), sendo esta organização a base do desenvolvimento curricular. Assim, o ambiente educativo deve ser considerado o “terceiro educador” (Lino, 2013, p. 120), devendo ser bem pensado nas necessidades individuais de cada criança e na sua segurança, desenvolvendo todos os tipos de aprendizagens cognitiva, social e afetiva (Lino, 2013).

Os diversos espaços da instituição encontram-se organizados de forma funcional, estética e procuram responder às necessidades das crianças. Deste modo, as principais intencionalidades na organização do espaço, tempo e respetivos materiais da sala de atividades são: i) criar um ambiente em que as crianças se possam desenvolver nos domínios cognitivo, emocional, psicomotor e social; ii) a cooperação entre o grupo; iii) a promoção da autonomia das crianças; iv) a estimulação da criatividade e do sentido estético; v) o desenvolvimento do espírito crítico; e, por fim, vi) que a criança saiba expressar os seus sentimentos para que a possamos ajudar.

Fazendo alusão à promoção da autonomia, esta é promovida diariamente, devido à acessibilidade dos materiais e por estarem arrumados em “prateleiras baixas . . . de forma a que [as crianças] . . . possam encontrar,



utilizar e arrumar sozinhas, os itens de que necessitam” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 8). Todos os materiais estão ao alcance das crianças e encontram-se ao nível do seu olhar para que facilmente os mobilizem, pois as estantes para materiais que são acessíveis às crianças oferecem-lhes maiores possibilidades de independência e autonomia. Neste sentido, os materiais acessíveis permitem que as crianças levem a termo as suas ideias, brincadeiras e jogo, podendo explorar ativamente os materiais com todos os sentidos, pois “uma criança pequena aprende o que é um objeto através das experimentações que sobre ele realiza” (Hohmann & Weikart, 2011, p.36). Também, de modo a promover a autonomia das crianças, numa das paredes da sala, num quadro à sua altura, está uma multiplicidade de mapas de registo (mapa mensal de presenças, mapa de tarefas, mapa das áreas...) que auxiliam a planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada pelas crianças.

Cada sala de atividade tem áreas diferenciadas que permitem diferentes aprendizagens curriculares, sendo que a distribuição da sala por zonas ou por núcleos de interesses “é muito sugestiva para as crianças, [uma vez que] permite um espectro de ações muito mais diferenciadas e reflete um modelo educativo mais centrado na riqueza dos estímulos e na autonomia da criança” (Zabalza, 1998, p. 134).

Relativamente ao tempo, deve ser feita uma articulação entre este e o espaço. Ou seja, é necessário que se encontre uma maneira de “organizar os tempos de experimentação diversificada com os objectos [*sic*], as situações e os acontecimentos” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 87). Sendo assim, a rotina diária ao ser “constante, estável e, portanto, previsível pela criança” (Formosinho, 2013, p. 87), permite que se aproprie desse fluir, tornando-se cada vez mais autónoma.

Deste modo, a rotina diária é feita com e para as crianças, a fim de que possam antecipar e prever os acontecimentos, sentindo-se, assim, mais seguras e confiantes. Neste sentido, o dia-a-dia das crianças desenrola-se através de uma sequência de situações que se intercalam.



ROTINA DIÁRIA

Momentos da Manhã	◆ 7h -9h30	◆ Acolhimento
	◆ 9h30 -10h	◆ Reunião de planeamento em grande grupo
	◆ 10h -11h30	◆ Atividades e projetos
	◆ 11h30 -12h	◆ Recreio
Momentos da Tarde	◆ 12h -13h	◆ Higiene/Almoço
	◆ 13h -15h	◆ Higiene/ Repouso
	◆ 15h -15h45	◆ Dinamização de uma história/ brincadeira livre/ conclusão de atividades propostas/
	◆ 15h45 -16h30	◆ Lanche
	◆ 16h30 - 19h	◆ Exploração livre da sala/materiais/recreio

Por fim, e consoante o supracitado, deve-se organizar o espaço, tempo, materiais e as atividades para responder às necessidades e interesses das crianças, para estimular a cooperação e a experimentação, para partilhar o poder entre os intervenientes da sala, para encontrar formas mais adequadas de resolver os conflitos interpessoais (Oliveira-Formosinho, 2013). Quanto ao papel dos adultos da sala, este deve ser o de compensar lacunas, orientar as crianças nas tarefas, reforçando os seus trabalhos, pois são o meio e a criança a desempenhar os papéis mais importantes (Zabalza, 1998).

2.3. Família das crianças

Sem dúvida que no **Príncipezinho** privilegiamos o envolvimento da família, pois “para educar uma criança é preciso toda uma aldeia” (Zenhas, s.d., p. 8), ou seja, a escola e a família dependem uma da outra para alcançarem um maior objetivo – educar e cuidar das crianças -, pois um futuro melhor para as crianças é, inconscientemente, um futuro melhor para toda a sociedade.

O educador deve potenciar a relação com os pais, fomentando o seu envolvimento na educação dos seus educandos. A forma de lidar com as famílias deve de ser uma parceria entre pais e educador, priorizada pela confiança e respeito mútuo (Folque, Bettencourt e Ricardo, 2015, p. 21). É,



portanto, essencial fomentar estas relações sem nunca esquecer que se tem de respeitar e compreender que cada contexto é único, sendo elementar agir de acordo com as características de cada espaço, equipa, crianças, famílias e comunidade, no respeito pelas suas perspetivas, práticas, costumes, crenças e tradições. Assim sendo, o espaço escola deve ser responsável por criar condições favoráveis para essas práticas de relações saudáveis com as famílias.

2.4. Grupo de crianças

Para que a equipa educativa possa ajudar as crianças a “crescer” é necessário ter em consideração as características inerentes a cada faixa etária. Assim, privilegiaremos, mediante o recurso a diferentes atividades e à afetividade, o seu desenvolvimento emocional, psicossocial, moral, linguístico, físico e motor e expressão musical/plástica/dramática.

A nível físico e motor:

- Subir, descer, rebolar, saltar, andar de triciclo...;
- Experimentar objetos de vários tamanhos e texturas;
- Realizar jogos de enfiamentos e encaixe;
- Jogos de movimento e construção;
- Vestir-se sozinha e razoavelmente bem;²
- Comer sozinha com uma colher ou garfo;³
- Ser cada vez mais independente ao nível da sua higiene – ser capaz de controlar os esfíncteres (principalmente durante o dia).⁴

A nível psicossocial:

- Jogo simbólico (vestir, despir...);
- Jogos de imitação (animais, pessoas...);
- Jogos de identificação (objetos pessoas, partes do corpo...);
- Criar laços de afetividade;

2 Sensivelmente a partir dos 2 anos de idade

3 Sensivelmente a partir dos 2 anos de idade

4 Sensivelmente a partir dos 2 anos de idade



- Começar a interessar-se mais pelos outros e a integrar-se em atividades de grupo com outras crianças.

A nível linguístico:

- Leitura de histórias/contos;
- Conversar sobre imagens ou acontecimentos diários;
- Manuseamento de livros e revistas;
- Conversar pausadamente com as crianças;
- Entoar lengalengas, poemas, provérbios...

A nível de expressão dramática:

- Manuseamento de fantoches e marionetas;
- Dramatização de histórias...

A nível de expressão musical:

- Canções;
- Jogos rítmicos (bater palmas...);
- Discriminação auditiva;
- Movimentar o corpo ao som da música;
- Construção e manuseamento de instrumentos musicais.

A nível de expressão plástica:

- Técnica de pintura (digitinta, anilinas...);
- Modelagem (massa de pão, massa mágica...);
- Desenho (lápis de cor, marcadores...);
- Carimbagem (batatas...);
- Rasgagem;
- Colagem.

Com o intuito de oferecer às crianças oportunidades de aprendizagem variadas, privilegiamos as áreas de: Formação Pessoal e Social, de Expressão/Comunicação e de Conhecimento do Mundo. As áreas de conteúdo devem ser trabalhadas de forma globalizante e articulada, “visto que a construção do saber se processa de forma integrada, e que há inter-relações



entre os diferentes conteúdos e aspectos formativos que lhes são comuns.” (Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar, p.48).

3.4.1. A área da Formação Pessoal e Social

Compreende todas as outras áreas, uma vez que trabalha a forma como a criança interage consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo de construção de atitudes e valores. Procuramos, assim, criar oportunidades para as crianças interagirem/cooperarem entre si, exporem as suas ideias e debaterem, a fim de que cada uma contribua para a aprendizagem de todos e tome também consciência de si como aprendiz. Também ao assumir responsabilidade na sua segurança e bem-estar, a criança vai-se tornando mais independente.

3.4.2. Área de Expressão e Comunicação

- **Domínio das Expressões**

Relaciona-se com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o domínio de diferentes formas de linguagem, imprescindíveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia. Com base no mencionado, procuramos proporcionar atividades diversificadas no **domínio das expressões** (motora, dramática, plástica e musical) para que as crianças contactem com diferentes materiais e situações de aprendizagem.

Ter consciência e domínio do seu corpo e conhecer os seus limites assume um papel preponderante nas crianças, sendo que as atividades devem proporcionar essa descoberta de si, mas também do outro. Ao ser dada oportunidade à criança de explorar, manipular, transformar, criar, observar e comunicar, está-se a ampliar a sua expressão espontânea e a garantir o seu direito no acesso à arte e à cultura artística.

Além do referido, o jogo dramático ou brincar ao “faz de conta” é uma componente diária na vida das crianças. É uma forma de jogo simbólico em que a criança assume diversos papéis (pessoas, animais ou máquinas) ou vive



através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações “reais” ou imaginárias e exprimir as suas ideias e sentimentos.

Quanto à música, esta está presente na vida das crianças desde muito cedo e todas já tiveram oportunidade de contactar com diferentes formas musicais. A abordagem à Música dá continuidade às emoções e afetos vividos pelas crianças, contribuindo para o seu prazer e bem-estar. Também está presente (i) nas vivências e rotinas da sala; (ii) valoriza os interesses e as sugestões das crianças; (iii) no desenvolvimento de uma prática do ouvir, do “fazer” música e do experimentar e criar música e ambientes sonoros

Posto isto, pretendemos envolver as famílias de forma ativa neste processo, convidando-as a vir à sala desenvolver diversos projetos artísticos – de fotografia, de teatro de marionetes, de música, etc, de acordo com os seus saberes e vontades.

- **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**

No que concerne ao domínio da **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, procuramos criar um clima de livre expressão, valorizando os diálogos das e entre as crianças. Desta forma, a criança irá dominando a linguagem e alargando o seu vocabulário. Um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação de infância, cabendo ao educador criar as condições para que as crianças aprendam. Entre estas, salienta-se a necessidade de criar um clima de comunicação em que a maneira como o educador fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças. As reformulações e questionamento por parte do educador podem dar um importante contributo para a expansão do vocabulário e o domínio de frases mais complexas. Valorizamos (i) o escutar cada criança; (ii) a sua contribuição para o grupo, através da comunicação e do dar espaço a que cada uma fale, facilitando a sua expressão e o seu desejo de comunicar.

Partindo do pressuposto, consideramos fundamental registar com e para as crianças o que dizemos para que adquiram noção da importância da escrita. São igualmente importantes os registos de situações de aprendizagem que vivemos, bem como aquilo a que nos propomos fazer. Compete ao adulto (i) fomentar a escuta ativa e o diálogo; (ii) ser modelo de escrita; (iii) escrever a oralidade das crianças; (iv) proporcionar o contato com diversos textos e



suportes de escrita; (v) alimentar a curiosidade; (vi) dar tempo para a escrita das crianças; (vii) apoiar e mediar as interações entre as crianças.

- **Matemática**

No domínio da **Matemática**, é da responsabilidade do educador recorrer às mais variadas situações do dia-a-dia para potenciar o raciocínio lógico-matemático, permitindo à criança identificar quantidades, através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, estimativa, etc...), assim como resolver problemas simples com recurso à adição e subtração. É através de experiências variadas que as crianças vão desenvolvendo o sentido de número, que diz respeito à compreensão global e flexível dos números, das operações e das suas relações. É fundamental que a criança tenha acesso diário a materiais diversificados (rolhas, tampas, jogos de associação, etc...) que lhe permitam viver de forma regular este tipo de experiências.

3.4.3. A área do conhecimento do Mundo

Relaciona-se com a interação que as crianças fazem com o mundo que as rodeia. É fundamental valorizar os conhecimentos das crianças e proporcionar novas atividades para alargar o seu leque de aprendizagem. A abordagem ao Conhecimento do Mundo implica também o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros, nos cuidados consigo próprio e a criação de práticas de respeito pelo ambiente e pela cultura. As crianças vão compreendendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais. Nestas suas explorações, vão percebendo a interdependência entre as pessoas e entre estas e o ambiente. Portanto, vão compreendendo a sua posição e papel no mundo e como as suas ações podem provocar mudanças neste. Procuramos aproveitar as observações das crianças para as questionar, incentivando-as a pensar, pesquisar e debater entre elas. Também pretendemos criar uma atmosfera na sala que estimule a criatividade e a independência no seio de um ambiente seguro; dar espaço e tempo para as crianças explorarem e experimentarem, fomentando a sua curiosidade.



3. ENQUADRAMENTO

Durante o ano letivo 2021/2022 foi elaborado um Projeto Educativo que se desenvolverá tanto na **Creche** como no **Jardim-de-Infância**. Este projeto terá por base o princípio “Crescer a brincar” e terá como tema principal “Uma viagem pelas emoções e os valores”.

3.1. Fundamentação das opções Educativas

3.1.1. O que são Emoções?

“É com o coração que vemos claramente; o que é essencial é invisível aos nossos olhos” (Antoine de Saint-Exupéry, O Príncipezinho).

Uma emoção é uma resposta que o corpo dá ao que se passa à nossa volta. Ao falarmos de emoções é relevante mencionar o termo afeto ou afetividade, pois é possível afirmar que os afetos são considerados um conjunto de reações que unem as pessoas umas às outras. São uma mistura de emoções ou são manifestados através das emoções.

É de extrema importância que os jardins-de-infância valorizem, também, o desenvolvimento emocional e afetivo, pois “as emoções fazem parte da nossa vida, é preciso saber viver com elas. A emoção está antes da razão. Antes de sermos racionais, somos emocionais” (Freitas-Magalhães, 2007, p. 55). O Educador, ao atribuir importância às suas emoções e às das crianças, criará um bem estar emocional. Como forma de criar e sustentar o bem-estar emocional é imprescindível identificar e reconhecer as emoções, porque assim estamos a tomar consciência destas, o que nos leva a uma melhor perceção e controlo das emoções e, portanto, compreender o que os outros estão a sentir (Franco, 2009).

Segundo Goleman, cada emoção “prepara o corpo para um tipo de resposta diferente”~ (2012, p. 28). Existem dois tipos de emoções, as emoções negativas e emoções positivas. As emoções negativas são assim designadas, como o próprio nome indica, porque causam, mal-estar ou diminuem a



autoestima. As emoções negativas são o medo, a tristeza e a raiva, entre outras. Por outro lado, as emoções positivas, como a alegria e a amizade, são designadas como tal, pois causam sensações de bem-estar, contribuindo para a melhoria da autoestima. Sem emoção, ficaríamos impossibilitados de fazer as escolhas mais simples, pois o nosso pensamento tem necessidade das emoções para ser eficaz.

4.1.2. Desenvolvimento afetivo e emocional

"Ser emocionalmente alfabetizado é tão importante na aprendizagem quanto a matemática e a leitura" (Goleman, 2001, p. 276).

São os episódios que vivemos, que definem hábitos emocionais e que irão conduzir-nos ao longo da nossa vida. É na idade Pré-Escolar que a criança desenvolve novas formas de se relacionar com os Outros e de se expressar. Nas relações com o seu grupo de colegas as crianças têm todas as oportunidades para desenvolver as suas capacidades de controlo de emoções. É nessa situação que aprendem a comunicar com clareza, a trocar informação e a esclarecer as suas mensagens se estas não forem compreendidas. Começam a saber ser compreensivos em relação aos seus sentimentos, aos desejos e anseios das outras pessoas.

A partir dos três anos de idade, a criança tem competência para exprimir o seu estado emocional, estando apta para atribuir significados emocionais às vivências do dia-a-dia, tendo como referência as experiências do passado. O desenvolvimento da linguagem tem já nesta fase uma grande importância. O seu domínio fará com que haja uma grande mudança no desenvolvimento emocional, visto a linguagem ser um importante utensílio para a criança expressar e comunicar as suas emoções a outra pessoa. Esta etapa do desenvolvimento da criança é, por norma, caracterizada pela entrada na escola. Esta etapa marca também o início do brincar/jogo em grupo, sujeitando-se a criança a regras. Há também um alargamento dos vínculos afetivos da criança, ou seja, outras figuras cuidadoras começam então a ganhar importância para si e a servir de referência e orientação.



4.1.3 A relação pedagógica, o afeto e as emoções

Considerando a relação entre emoção e aprendizagem, e tendo em conta que os Educadores e as crianças são suscetíveis a reações emocionais, é necessário entender que, na sala de atividades, deve-se necessariamente trabalhar com a compreensão e o conhecimento das emoções, além do conhecimento científico, pois ambos são importantes para o desenvolvimento da personalidade.

Os Educadores devem ter como maior preocupação a educação afetiva, visto que esta regula o comportamento, a personalidade e a atividade cognitiva da criança. O educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança. Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de responsividade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento.

A relação educativa também passa por ser uma relação afetiva, e por isso, é importante que o Educador crie uma postura calorosa e afetiva com o seu grupo, pois proporciona um bom ambiente na sala de atividades e torna a aprendizagem mais motivante. É fundamental realçar que a relação pedagógica deve ser estabelecida sob o diálogo e troca de experiências entre Educador e criança, tendo em conta que a comunicação ajuda a desenvolver o potencial intelectual, emocional e afetivo bem como as aprendizagens pretendidas. Tal como Fernandes (1990) afirma é necessário que os Educadores criem em sala um clima facilitador de aprendizagem, sendo este desenvolvido a partir da liberdade de comunicação de experiências entre o Educador e a criança. Deste modo, a aprendizagem realiza-se num contexto no qual existe uma relação entre aquele que ensina e aquele que aprende, de modo a estabelecerem uma interação social com o intuito de promover o desenvolvimento da criança.



As crianças aprendem, afirma a psicóloga do desenvolvimento Jillian Rodd (1996), que o mundo em que vivem é um lugar seguro e simpático, e que podem confiar nas pessoas que cuidam delas e contar com a sua ajuda imediata para satisfazer as suas necessidades de forma consistente. Se “os bebés souberem que são valorizados, tratados e respeitados como membros significativos de um grupo, passarão a ter alicerces fortes que lhes permitem explorar e aprender confiantemente sobre o mundo” (Hohmann & Post, 2003, p. 33). Deste modo, as relações de confiança fomentam a aprendizagem por parte da criança e, conseqüentemente, promovem o desenvolvimento físico, intelectual e emocional. Assim, a aquisição de conhecimentos por parte da criança, através da relação de confiança, ser-lhe-á útil, não só no momento em que interage com o Educador, mas também na sua vida futura.

Dado que as crianças são seres influenciáveis pelas interações, pois através das suas interações diárias com os Outros aprendem como os seres humanos agem e se tratam uns aos outros. Quando crescem com pais e educadores que cuidam de uma forma calorosa e respeitadora, as crianças aprendem a confiar nelas próprias e nos Outros, a ser curiosas e a explorar novos desafios de aprendizagem e aventuras. Estas relações sociais precoces influenciam o modo como no futuro irão abordar as pessoas.

4.1.4. Valores

A educação em valores humanos é uma exigência da sociedade atual inserida no mundo globalizado e marcado, por tantas mudanças e novos paradigmas políticos, culturais e educacionais, que são debatidos por diferentes agentes sociais. Alguns valores são de suma importância na formação dos cidadãos, para que convivam de forma harmoniosa em sociedade. Esses valores devem ser explorados ainda na primeira infância, pois as crianças constituem-se como sujeitos ativos que constroem as suas próprias identidades. Os valores humanos são essenciais para a formação do educando, pois é por meio deles que se formam cidadãos cientes de que o respeito mútuo e a solidariedade, bem como as leis que regem a organização das relações de grupos, são os pilares de uma sociedade democrática.



Neste sentido, enquanto agentes educacionais devemos criar espaços onde esses valores possam ser debatidos, seja sobre violência urbana, meio ambiente, paz, família, diversidade cultural, igualdade de gênero, é aqui que a educação em valores começa a ser desenhada e vivenciada como processo social que se desenvolve na escola. Essa educação é fundamentada na igualdade, na imparcialidade, na cidadania, na liberdade, e respeito mútuo, dentro de uma sociedade os valores estarem presentes com significados dispostos nas entrelinhas, na dimensão entre ações e na construção do pensamento. Portanto, não são coisas, nem simples ideais que se adquirem, mas conceitos que traduzem as preferências.

Os valores humanos são concebidos como fundamentos morais da consciência humana. Consiste num conjunto de qualidades que nos qualifica como seres humanos e estão presentes em cada um de nós. São eles que determinam o comportamento e a inteligência (MARTINELLI, 1999). Muitos conflitos que afligem hoje a humanidade são motivados pela negação desses valores.

De acordo com Martinelli os valores humanos são os princípios que fundamentam a consciência humana. Eles estão presentes em todas as religiões e filosofias, independente de raça, sexo ou cultura. São inerentes à condição humana. Os valores humanos dignificam a conduta humana e ampliam a capacidade de percepção do ser como consciência luminosa que tem no pensamento e nos sentimentos sua manifestação palpável e aferível. Eles unificam e libertam as pessoas da pequenez do individualismo, enaltecem a condição humana e dissolvem preconceitos e diferenças. [...] São inerentes ao homem as qualidades: Paz, Amor, Verdade, Ação Correta e Não Violência que constituem a concepção de excelência humana [...] (MARTINELLI, 1999, p. 17).

Enquanto externato, gostamos de acreditar que nos dias que correm, mais do que nunca e dadas as constantes mudanças da nossa sociedade, é importante ensinar e transmitir estes conceitos às nossas crianças, acompanhar e corresponder com os valores que consideramos adequados ao tempos de hoje em dia. Neste sentido, acreditamos que a escola é de fundamental importância, visto que, a mesma pode desenvolver nas suas



crianças esta capacidade de análise e reflexão crítica. Para isso, a escola deve ser compreendida como integrante do processo de formação do cidadão e da sociedade e não apenas como uma mera reprodutora de conhecimentos, mas como uma produtora de conhecimentos comprometida socialmente. Enfatiza-se que a educação em valores é primordial para formar cidadãos cientes de que a valorização das regras que regem a organização das relações de grupo são os pilares para que a sociedade repense a sua condição humana. Dias (2001, p. 32), acerca da relevância e do papel social que cumpre a vivência em grupo e na sala, acrescenta que a criança é um ser social e a sala é um dos ambientes em que a interlocução acontece e deve ser incentivada. Aprendemos na interação com o meio do conhecimento, incluindo aqui os saberes a serem construídos, as crianças e os agentes educativos. É através da interação que o aluno vai aprender a reconhecer a importância da reciprocidade de ações entre os colegas e a desenvolver habilidades de convivência no grupo.

4.1.5. Crescer a Brincar

O brincar constitui o que as crianças de mais sério fazem (Sarmiento, 2004). As brincadeiras provêm uma importante base na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. O brincar é uma atividade lúdica que potencia o desenvolvimento da criatividade e imaginação da criança; fortalece o seu desenvolvimento físico, cognitivo e emocional; desenvolve as suas capacidades comunicativas e de colaboração. A criança ao brincar descobre que pode atuar no mundo e promover mudanças (montar e desmontar, misturar, encaixar, construir, criar, imaginar). Enquanto se brinca desenvolvem-se estruturas e capacidades. Há um desenvolvimento:

- Físico (ao puxar, atirar, correr, subir, segurar);
- Intelectual (resolver problemas, consolidar conhecimentos);
- Linguístico (a origem e desenvolvimento da linguagem está relacionada com a estimulação e treino);
- Social (relacionar, negociar, partilhar, papéis sociais, regras sociais)
- Emocional (equilíbrio entre o eu e o mundo; o perder e ganhar).

Nos primeiros meses de vida, os bebés envolvem-se em atividades exploratórias solitariamente, no entanto, quando adquirem algum tipo de



locomoção começam a demonstrar interesse em interagir em jogo paralelo e brincar lado a lado, tendo a intencionalidade de estarem uns com os outros. Para que o momento de brincadeira seja um momento de aprendizagem é fundamental o educador tomar o ponto de vista da criança, envolvendo-se com esta nas brincadeiras, contribuindo para o desenvolvimento de amizades, e favorecendo, assim, “o envolvimento positivo, físico e social” (Portugal, 2000, p.93) desta.

Com o tempo, a criança vai aprendendo a partilhar e a cooperar até que, finalmente, começa a colaborar nas suas brincadeiras. É certo que o brincar é uma atividade sociocultural fulcral para a construção de relações sociais, na qual as interações entre pares promovem uma diminuição de conflitos e permitem a partilha, gradual, de objetos e saberes, sem esquecer que durante os momentos de brincadeiras, sucede um enorme desenvolvimento das habilidades motoras.

No que concerne ao jogo simbólico, este é realizado pela criança desde tenra idade, através da observação do que os adultos fazem e das suas rotinas, tendo um papel determinante no desenvolvimento da sua imaginação e criatividade. Desde cedo que as crianças aprendem a separar objetos e ações do seu significado original, atribuindo-lhes outros significados. Como tal, é de extrema importância salientar que embora as brincadeiras sejam parte das fantasias das crianças - resultantes das suas imaginações - não se encontram, de todo, distantes da vida real. As brincadeiras surgem como metáforas para questões relativas à vida, pois estas têm como base a recriação criativa das suas vivências (Vygotsky, 2004).

O brincar representa uma linguagem que envolve o corpo. A criança pode projetar-se nas mais variadas personagens e descobrir-se, podendo, também, manipular diversos objetos, explorando as suas propriedades. Ao brincar a criança conhece-se a si e ao Outro, bem como todo um Mundo envolvente. Neste vai e vem entre o real e o imaginário, torna-se possível descobrir e compreender a realidade externa, atribuindo sentido às mais diversas experiências e desenvolvendo, assim, a capacidade contínua de criar, pensar, elaborar as emoções e de comunicar com os outros.



Cabe-nos a nós, adultos, estimular a criança a procurar atividades do seu interesse, que favoreçam a imaginação, o faz-de-conta, respeitando sempre os seus limites e preferências.

Deste modo, serão desenvolvidos temas e subtemas ao longo do ano, de acordo com a faixa etária e as características do grupo, tendo sempre em mente que as crianças são agentes ativos da sua aprendizagem. Ou seja, serão as crianças a procurar as suas respostas, tendo como apoio a orientação do educador.

Assim, o **Príncipezinho** adota como princípio do seu Projeto Educativo “Crescer a Brincar”, ciente dos desafios e consequentes benefícios que o brincar proporcionará às crianças.

4.1.6. Atividades extracurriculares

- **Horta**

O objetivo primordial é criar um espaço interativo que possibilite às crianças um contacto mais direto com a Natureza, estimulando uma aprendizagem ativa e uma melhor consciência ecológica.

- **Música**

O desenvolvimento global da criança, no que se refere à aquisição progressiva e integrada de um código musical, processa-se através das interações sensoriais, estando sempre presente três sentidos: a audição, a visão e o tato, em que o som é secundado pela visualização do movimento e pela corporeidade do toque. O desenvolvimento da competência musical é importante para a compreensão da cultura humana para que a criança se expresse consigo própria e com os outros e se relacione com o mundo, vivenciando experiências gratificantes.

Deste modo, é fundamental, na creche e no Jardim-de-Infância, cantar, embalar, fazer brincadeiras relacionadas com o movimento e a dança, com o intuito de incentivar o desenvolvimento da aquisição da língua materna e da competência musical. Para que isto suceda é importante lembrar que o meio envolvente deve oferecer “estímulos musicais, ricos e diversificados,



proporcionando à criança um percurso de aprendizagem semelhante ao da aquisição da língua materna” (Quental, Rodrigues & Rodrigues, 2003, p.1). Para tal, no **Príncipezinho** serão criadas situações ricas e diversificadas de realização musical para e com a criança. Ainda, serão utilizados como recursos: gestos, coreografias, audições de estilos e compositores variados, brincadeira com as palavras, audição de histórias e a manipulação de vários instrumentos.

- **Ginástica**

Para além dos aspetos físicos, como brinquedos, aparelhos e espaços disponíveis, a estimulação/orientação parental ou de alguém próximo à criança é fulcral para propiciar a sua aprendizagem e desenvolvimento nas primeiras idades. Para promover este desenvolvimento as crianças precisam de um ambiente que encoraje a exploração e a atividade física, podendo estas rolar, andar e rastejar, precisando também, de oportunidades para manipular objetos.

Como tal, no **Príncipezinho**, incentivamos a atividade física na infância, proporcionando um ambiente de aprendizagem rico em experiências motoras, para que as crianças desenvolvam uma atitude positiva e adquiram o gosto e o prazer pela prática física. A motricidade é uma prática de comunicação e de comportamento face aos outros, maneira de as crianças perceberem, perceberem-se e serem percebidas, pois esta é um meio, em que socializam consigo, com as coisas e com os seus pares, permitindo, assim, um pleno desenvolvimento.

- **Yoga**

O Yoga tem como característica a união: “o termo yoga deriva da raiz Yui, do sânscrito, que significa atar, reunir, ligar e juntar, focar e concentrar a atenção em algo, usar e pôr em prática; significa também união e comunhão” (Iyengar, 2016, p.23).

A proposta do Yoga dialoga com a formação integral na Educação de Infância ao possibilitar a expressão em diferentes linguagens (corporal, artística, oral, entre outras), por meio de corporeidade. Assegura que as crianças tenham mais uma oportunidade de se conhecer e, assim, construir uma identidade e a relação com os outros de forma harmoniosa.



A prática do Yoga tem a função de canalizar a vitalidade das crianças no seu desenvolvimento integral e harmonioso, sem forçar a nada, apenas incentivando-a a expandir a sua criatividade, alongar os seus músculos, escutar os seus próprios sons (respiração e batimentos cardíacos), cantar e representar personagens míticas, o sol, a lua, animais, as profissões, entre outros elementos do vasto repertório do Yoga adaptado ao seu universo (crianças).

3.2. Princípios orientadores

“As instituições educativas necessitam ser um espaço de realização dos direitos das crianças. Um espaço onde se sintam escutadas, respeitadas e onde se possam afirmar enquanto actores sociais, um espaço onde contam com os adultos que com elas negociem, planifiquem, pensem e as considerem competentes” (Almeida, 2014, pág.12). Deste modo, é intenção prioritária para este ano, que cada criança desenvolva em pleno as suas competências, cognitivas, afetivas, físicas e sociais, que se sinta valorizada, amada e respeitada. As planificações devem definir estratégias para que na sala se viva um clima de apoio positivo, no qual se promove a autoestima, a confiança, a autonomia, a criatividade, o diálogo, a interação adulto-criança e entre pares, por meio de reforço positivo e de uma relação de afeto e disponibilidade afetiva.

Nesta linha de pensamento, a Creche, bem como o jardim-de-infância, não devem ser locais de depósito, mas espaços onde os adultos saibam o que a criança sabe, antes de lhe pretenderem ensinar o que elas já sabem. No **Príncipezinho**, orientamos a nossa ação no sentido de tornar implícita a ideia de prolongamento da família, a de continuidade de cuidados e de estímulo, a manutenção de laços afetivos e sensoriais. Assumimos a educação como um processo de transformação em que agentes educativos (educadoras, família, crianças e comunidade), participam em complementaridade, fazendo parte integrante da mudança. Ainda, no **Príncipezinho** acreditamos que é em contexto social e na interação com o outro que as crianças se desenvolvem em pleno. Assim sendo, nesta instituição fomentamos a vivência de valores, para



que todos possam aprender a ser, a fazer e a aprender, princípios fundamentais à construção de uma sociedade melhor

3.3. Objetivos

O educador deve observar o seu grupo de crianças, as interações que estas desenvolvem entre si, com o espaço e materiais envolventes, antes de definir as suas intenções para a ação. Desta forma, os objetivos pedagógicos são uma forma de organizar as intenções educativas e de as tornar mais claras, direcionando-se para um grupo específico de crianças. Estes foram pensados de forma a adequarem-se às características e interesses desse mesmo grupo, com o intuito de desenvolver competências e fomentar novas aprendizagens. Assim, o trabalho desenvolvido na sala, vai no sentido de:

- Respeitar cada criança como ser único e individual, com características, interesses, necessidades e ritmos próprios;
- Promover relações interpessoais com os Outros e com o mundo, numa atitude de compreensão, solidariedade e respeito;
- Promover momentos/situações em que a criança se desenvolva brincando, experimentando e agindo diretamente sobre as coisas;
- Estabelecer relações que encorajem a criança a participar de forma ativa, pois as crianças de tenra idade aprendem melhor quando estão interessadas e se encontram envolvidas em situações/atividades que possuam significado para elas. Assim sendo, o brincar será o melhor instrumento de aprendizagem;
- Colaborar com a família, numa partilha constante de cuidados e responsabilidades.

Neste sentido, a Educação Pré-Escolar assume um papel crucial na construção da identidade de uma criança enquanto futuro membro de uma sociedade, na medida que uma das suas funções específicas é estimular a criança para todas as suas potencialidades afetivas, cognitivas, psicomotoras e sociais, pois são esses aspetos que determinarão a sua respetiva personalidade. Apesar das primeiras interações das crianças serem no meio familiar, os estabelecimentos de ensino também se tornam fundamentais para a interação das crianças com outros indivíduos, pois a escola é a primeira



experiência social da criança, a sua primeira saída do meio familiar. Pela primeira vez tem de enfrentar relações humanas e afirmar a sua atividade num outro meio que não o da família. É uma prova importante para a sua evolução.

3.4. Estratégias

Para alcançar os objetivos anteriormente propostos é fundamental o recurso a um grupo de estratégias coerentes e adequadas que devem fazer parte do quotidiano que rodeia a criança, quer direta ou indiretamente. Tais como:

- Criar um ambiente flexível adaptado aos interesses e necessidades de cada criança, proporcionando-lhe o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação onde ela própria exerce o controlo sobre o seu ambiente;
- Proporcionar à criança uma variedade e riqueza de materiais disponíveis ao seu alcance;
- Estabelecer uma rotina diária constante, estável e previsível pela criança. Desta forma, a criança pode antecipar e prever os acontecimentos, sentindo-se, assim, mais segura e confiante no seu dia-a-dia;
- Dialogar individualmente/grupo com as crianças e observá-las em atividade livre, a fim de desenvolver atividades que partam das suas próprias experiências e/ou necessidades;
- Proporcionar às crianças oportunidades que facilitem o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e psicomotor.



5. CALENDARIZAÇÃO TEMÁTICA

Mês	Tema	Atividades
Setembro	Início do ano letivo; À descoberta do novo espaço e dos outros Outono (dia 23)	Receção às crianças; jogos em grande grupo e exploração do espaço e materiais; expressão plástica e musical
Outubro	Dia do Animal (dia 4) Dia da Alimentação (dia 16) Dia das Bruxas (dia 31)	Expressão Plástica; leitura/exploração de histórias; jogos variados
Novembro	Dia de São Martinho – Magusto (dia 11) Dia do Pijama (comemora-se a dia 21)	Expressão Plástica; magusto
Dezembro	Natal (dia 16) Inverno (dia 21)	Festa de natal (histórias, expressão plástica, musical e ginástica); expressão plástica e leitura/exploração de histórias
Janeiro	Dia de reis (dia 6)	Expressão Plástica
Fevereiro	Dia de São Valentim: dia da Amizade (dia 14) Carnaval (comemora-se a dia 20)	Expressão plástica e musical; jogos em grande grupo; ida ao exterior
Março	Dia da Mulher (dia 8) Dia do Pai (comemora-se a dia 20) Primavera (dia 20) Dia Mundial da Árvore (dia 21)	Elaboração de um presente; expressão plástica e musical; ida ao exterior; leitura/exploração de histórias; jogos variados
Abril	Sexta-feira Santa (dia 7) Páscoa Dia da Terra (dia 22) Dia do livro (dia 23) 25 de abril (dia 25)	Expressão plástica e musical; leitura/exploração de histórias; elaboração de um presente
Maió	Dia da Mãe (comemora-se a dia 8) Dia da Família (dia 15) Dia Internacional do Brincar (dia 28)	Expressão plástica e musical; leitura/exploração de histórias; elaboração de um presente; jogos ao ar livre
Junho	Dia Mundial da Criança (dia 1) Santos Populares Verão Festa final de ano letivo (dia 30)	Expressão plástica e musical; jogos ao ar livre; leitura/exploração de histórias; elaboração de um presente
Julho	Dia dos avós (dia 26) Verão	Brincadeiras/explorações de verão; Pinturas
Agosto	Verão	Brincadeiras/explorações de verão



6. CONCLUSÃO

Para que o trabalho com as crianças seja uma mais-valia é importante atender às suas necessidades básicas – alimentação, repouso, higiene – que são três momentos cruciais de interações adulto-criança. Ao serem garantidas as suas necessidades básicas “estão reunidas as condições base para a[s] criança[s] conhecer[em] bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar[em] em diferentes actividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagem” (Portugal, 2012, p. 5). Sendo assim, ao considerar o desenvolvimento integral da criança, possibilita-se considerá-la em todas as suas dimensões, quer nas necessidades físicas, quer nas necessidades sociais, ou seja, educá-la e cuidá-la.

As crianças apresentam diversas formas de estar, pensar e sentir. Entregues a uma confusão de sentimentos contraditórios, as crianças necessitam cada vez mais de ajuda para (re)conhecer melhor os seus sentimentos, nomeá-los e fazer a distinção entre os mesmos, nelas próprias e nos Outros. Ao colocarem-se na perspetiva do Outro, desenvolvem a sua consciência social. Quando envolvidas num ambiente que as convida a exprimir todas as suas emoções, incluindo as «negativas», as crianças podem ter cada vez mais domínio sobre os seus sentimentos e geri-los forma tranquila e segura.

Além do referido, é ao criarmos vínculos afetivos com as crianças, através do carinho, que as suas aprendizagens se iniciam. É importante que estes vínculos sejam estabelecidos através do falar, do sorrir, do cantar do como se pega ao colo, demonstrando, assim, afetividade, carinho e segurança. Deste modo, há que respeitar os ritmos individuais de cada criança, a fim de os ajustar da melhor forma às rotinas diárias.

A nossa prática assenta-se nas crianças como participantes ativos em todos os momentos que lhes dizem respeito, dando-lhes ‘voz’ e ‘vez’ e, respeitando, a sua individualidade, motivações, interesses e necessidades, uma vez que “as crianças são a melhor fonte de informação sobre as suas necessidades educativas” (Vasconcelos, 2013, p. 93). Seguindo esta linha de



pensamento, defendemos uma metodologia de projeto, em que as crianças cooperam ativamente para ver as suas dúvidas e ideias ganharem forma e, conseqüentemente, resposta. Os projetos/atividades permitem às crianças expressar e justificar as suas ideias, respeitar as opiniões e pontos de vista dos outros. Em conjunto as crianças planeiam o a sua ação, por meio de um diálogo cooperado em que cada uma contribui para o trabalho coletivo. Deste modo, as crianças constroem o seu conhecimento, desenvolvendo mecanismos internos para aprenderem a aprender.

Para que todas as etapas de desenvolvimento da criança sejam respeitadas é necessário delinear objetivos, estratégias e atividades (como já foi referido anteriormente) e, assim conseqüentemente, observar atentamente o comportamento das crianças e registar as suas aquisições e capacidades,

Em suma, é importante recolher informação sobre o processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança e usar essa informação para apoiar e amplificar a sua aprendizagem, definindo novos objetivos e estratégias. É de ressaltar que em creche o principal não são as atividades planeadas ou orientadas, mas sim todo o clima de afetividade que rodeia a criança, para que possa, então, desenvolver-se num clima de segurança e harmonia.



7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Folque, A., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3, 13-34.
- Franco, A. F. (2009). O mito da autoestima na aprendizagem escolar. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, Vol. 13, n.º 2, julho/dezembro, pp. 325-332.
- Freitas-Magalhães, A. (2007). *A Psicologia das emoções – O Fascínio do Rosto Humano*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Fernandes, E. (1990). *Problemas Linguísticos e Cognitivos do Surdo*. Rio de Janeiro: Agir.
- Goleman, D. (2001). *Inteligência Emocional. A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Goleman, D. (2012). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, P. D. (1979). *A Criança em Ação* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, P. D. (1997) *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, P. (2011). *Educar a Criança* (6.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In Oliveira-Formosinho, J. (org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.), 109-140. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), Spodek, B., Brown, C. P., Lino, D. & Niza, S. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2.ª ed.), pp. 137-159. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho J. (org.) (1998). A Contextualização do Modelo Curricular *High-Scope* no Âmbito do Projecto Infância. In Oliveira-Formosinho, J.



- (org.), Spodek, B., Brown, C. P., Lino, D. & Niza, S. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2.^a ed.), pp. 51-92. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. e Serrazina, L. (s.d.) *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa e Universidade Aberta
- Portugal, G. (2000). *Infância e Educação. Investigação e Práticas*. Revista do GEDEI – Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na infância. In Alarcão, I. *Relatório do Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*, 33-67. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sarmiento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64. Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE).
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais*, 101-128. Porto: Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2002). “Agir de acordo com o nosso consenso interior”: Narrativas auto-biográficas de aulas da Formação Inicial como dispositivos pedagógicos de construção da profissionalidade. *Da investigação às práticas – Estudos de Natureza Educacional*, 3, 25-33. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo Tempos e Andamentos na Educação de Infância*. Media XXI – Publishing, Research and Consulting. Porto: Media XXI.
- Zabalza, A. M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil* (2.^aed.). Edições: ASA.



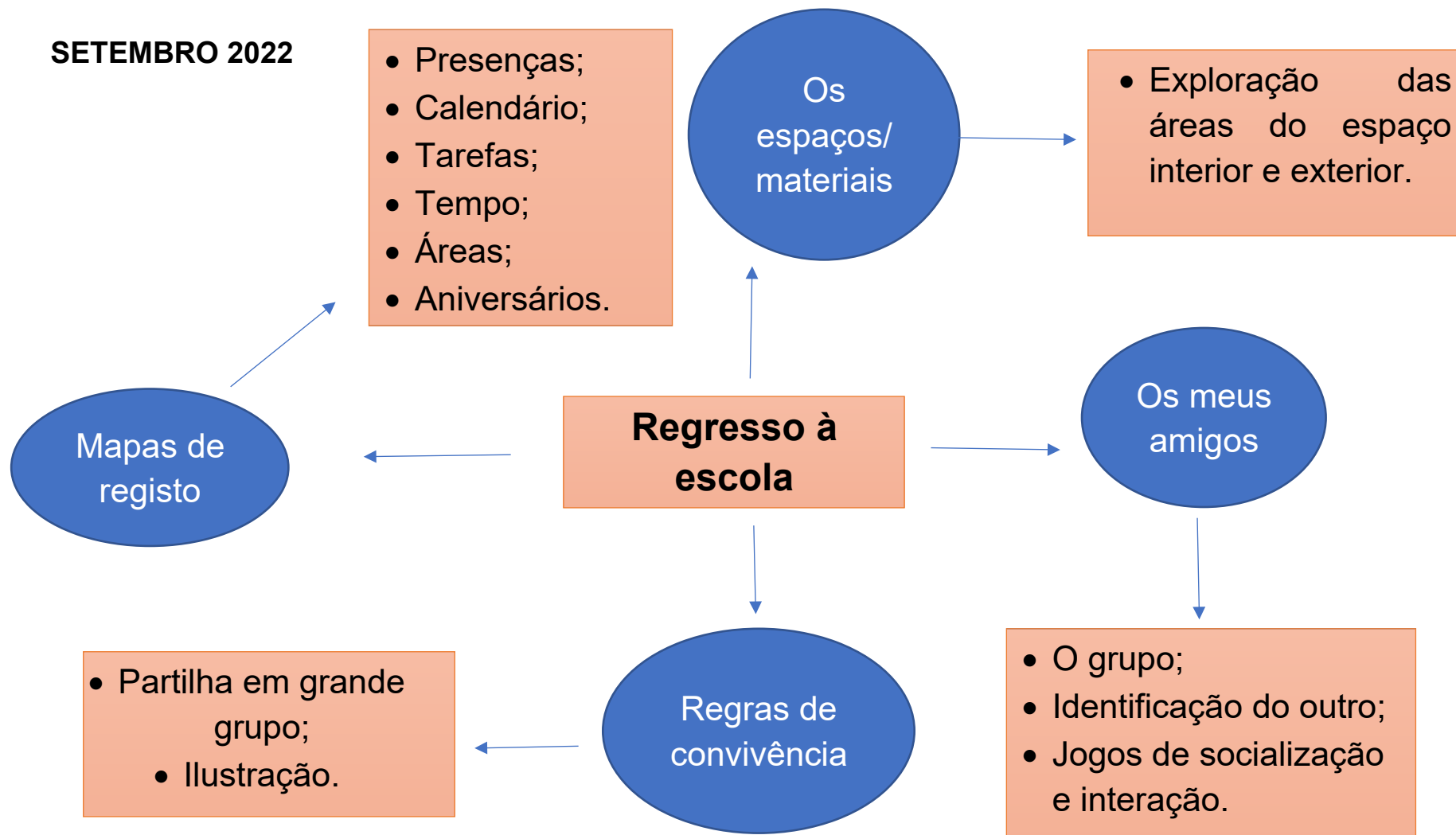
Ano letivo 2022/2023

Zenhas, A (s.d.). “Porquês” e “comos” de uma relação família-escola.

Ozarfaxinars, 18.

8. PLANIFICAÇÃO MENSAL

SETEMBRO 2022



Setembro 2022

Plano de Ação

Formação Pessoal e Social

- Receção das crianças em interação com as famílias;
- Estimular para a autoconfiança e autonomia;
- Promover o sentido de responsabilidade;
- Explorar os diferentes espaços do jardim-de-infância, através de: atividades livres/orientadas, jogos, canções de roda;
- Identificar os elementos do grupo: jogos de apresentação;
- Dialogar sobre os vários mapas de registo.

Conhecimento do mundo

- Apresentar os espaços às crianças e respetivas famílias;
- Conhecer os diferentes espaços, visitas e rotinas: sala de atividades, casa de banho, refeitório, recreio...;
- Identificar os elementos do grupo;
- Elaborar instrumentos de registo (mapa de presenças, do tempo...);
- Marcar presenças, responsável da sala, tempo...;
- Explorar materiais com os órgãos dos sentidos.

Expressão e Comunicação

Expressões:

Motora/ Dramática/ Musical/Plástica

- Realizar movimentos alternados: mexer diferentes partes do corpo;
- Deslocar-se de diversas formas: saltar a pés juntos, correr, gatinhar;

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

- Dialogar em grupo, relatando vivências e acontecimentos (férias, fins de semana...);
- Leitura e exploração de histórias;

Matemática

- Registar o número de crianças que podem estar em cada área;
- Realizar a contagem dos elementos do grupo;

<ul style="list-style-type: none">➤ Dramatizar histórias, canções, poesias e lengalengas de interação com o grupo;➤ Explorar diferentes técnicas de expressão plástica (desenho, pintura...).	<ul style="list-style-type: none">➤ Etiquetar materiais e áreas da sala;➤ Elaborar cartões com os nomes das crianças;➤ Discutir, elaborar e registrar as regras da sala.	<ul style="list-style-type: none">➤ Realizar a contagem das presenças e das faltas;➤ Marcar a data;➤ Associar o número ao símbolo representativo.
--	--	---