



**Lívia Christina
Andreucci**

Activação do Desenvolvimento Psicológico:

**Um estudo com crianças brasileiras socialmente
desfavorecidas**



**Lívia Christina
Andreucci**

Activação do Desenvolvimento Psicológico:

Um estudo com crianças brasileiras socialmente desfavorecidas

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Activação do Desenvolvimento Psicológico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Anabela de Sousa Pereira, Professora Auxiliar com Agregação do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro e da Professora Doutora Maria de Lurdes Cró, Professora Coordenadora com Agregação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

Com o apoio do Programa Alþan, Programa de bolsas de alto nível da União Europeia para América Latina, nº de identificação E05M059165BR” / “Supported by the Programme Alþan, European Union Programme of High Level Scholarships for Latin America, identification number E05M059165BR

Dedico este trabalho a todas as pessoas que me ajudaram
a vencer os desafios da vida

o júri

presidente

Doutor José Pereira da Costa Tavares, Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Doutora Maria de Lurdes Mendes Rocha Cró Brás
Professora Coordenadora com Agregação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

Doutora Carolina Moreira da Silva de Fernandes de Sousa
Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve

Doutora Anabela Maria de Sousa Pereira
Professora Auxiliar com Agregação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

` A Professora Doutora Anabela Maria de Sousa Pereira, pela orientação científica, apoio e incentivo em continuar, mesmo nas horas mais difíceis.

` A Professora Doutora Maria de Lurdes Cró pela orientação firme e segura que sempre tive, e pelas palavras de incentivo ao longo de todos estes anos em que nos conhecemos, que mudaram a minha experiência académica.

A todos os professores da Universidade de Aveiro, que não mediram esforços para que tivéssemos um ensino de qualidade

Aos meus pais e meus avós que ensinaram-me o verdadeiro sentido da vida.

Ao meu tio Alex, pelos conselhos e palavras de incentivo sempre que precisei.

`As Professoras Doutoradas Célia Macedo e Terezinha Montelli, da Universidade Estadual Paulista “ Júlio de Mesquita Filho – UNESP, pelo apoio especializado nas interpretações médicas junto às análises dos desempenhos dos inscritos.

Ao Conselho Administrativo do Núcleo Assistencial Joanna de Ângelis, pelo apoio e confiança em mim depositados durante os anos de implantação e mudanças de metodologia na área educacional da Instituição.

`A Directora e a todas as professoras, educadoras de infância, auxiliares de classe e demais colaboradores do Núcleo Assistencial, que acreditaram que valia a pena investir em novas metodologias de ensino para um futuro melhor.

`A Directora, às educadoras de infância e professoras do 2^o Jardim Escola João de Deus, de Coimbra, pela atenção que sempre me deram enquanto lá estive.

`Á Fundação Alban, pela Bolsa de Estudos concedida no período 2005-2007.

`As bibliotecárias da Mediateca da Universidade de Aveiro, e da Escola Superior de Educação de Coimbra, pelo apoio dado às bibliografias, livros e materiais de pesquisa.

A todos os alunos do Núcleo Assistencial Joanna de Ângelis, que passaram pelas dependências das escolas desde a sua fundação, pois sem eles, não existiria esta pesquisa e nem os artigos publicados.

palavras-chave

Educação de Infância, activação do desenvolvimento psicológico, crianças desfavorecidas

resumo

O presente trabalho tem como objectivo promover o desenvolvimento psicológico através da implementação de um programa de activação em crianças brasileiras desfavorecidas, de 3 a 5 anos de idade. Foram usadas metodologias quantitativas (num grupo experimenta, com programa de activação e a um grupo controlo sem o programa de activação . O instrumento de avaliação utilizado foi o Perfil de Carolina (North Carolina Developmental Profile), que consta de 20 exercicios de Motricidade Global, 15 de Motricidade Fina, 12 de Linguagem Expressiva, 12 de Linguagem Receptiva e 12 de Raciocínio. Os alunos realizaram um pré e um pós teste, num intervalo de 3 semanas e a análise dos ganhos foi feita através do Excel e os resultados foram avaliados pelo programa SPSS, na versão 15.0. Foi apresentado também um programa com as intervenções psicopedagógicas que resultaram em melhorias significativas no desenvolvimento e aprendizagem dos inscritos no Núcleo Assistencial Joanna de Ângelis, em Botucatu, Brasil, que foi a Instituição escolhida para a realização da pesquisa. Como pudemos constatar, através da observação de grupos que receberam o programa de activação e o grupo controle, os inscritos que receberam o referido programa tiveram um desempenho melhor nas diversas actividades propostas, nas diferentes faixas etárias, tendo melhor desempenho nas diversas modalidades do teste as raparigas no grupo correspondente à faixa etária dos 4 anos e os rapazes na faixa de idade dos 5 anos de idade. São referidas algumas implicações psicopedagógicas resultantes deste tipo de intervenção, perspectivando a melhoria da qualidade de ensino e o desenvolvimento integral dessas crianças brasileiras desfavorecidas.

Palavra chave : educação de infância, activação do desenvolvimento psicológico, crianças desfavorecidas.

keywords

: Early Childhood, Activation of Psychological Development. Poor Children

abstract

The aim of this study is to promote the psychological development from the start. an activation program to poor brazilian children from 3 to 5 years old. We use quantitative methodologically in an experimental group with an activation program and in a controlled group , without the program of evaluation. The evaluation's instrument used was the North Carolina Developmental Profile, that has 20 exercises in Gross Motor, 15 in Fine Motor, 12 in Visual Perception, 12 in Reasoning, 12 in Receptive Language and 12 in Expressive Language. The children made an after and a before test, in a period of interval of 3 weeks and the SPSS program analysed the results (version 15.0) It was presented also a program with psycopedagogical interventions, that resulted in significative improvement at development and learning, in the children of Nucleo Assistencial Joanna de Ângelis, in Botucatu, Brazil, that was the chosen Institution to take part at the research, How we can note, throught the group's observation that received the activation program and the controlled group, the children that received the program had a better performance at the proposed activities at the different ages. The 4 year's old girls were better at their class, and the 5 years's old boys were better at their groups. We referred some psycopedagogical implications resulted by this kind of intervention looking for improvement in quality of teaching and the whole development of these poor brazilian children.

Early Childhood, Activation of Psychological Development. Poor Children

Índice

Introdução	1
Parte 1 – Revisão da literatura.....	3
Capítulo I.....	5
A Evolução da Educação Infantil: os primeiros modelos históricos	7
1.1 - Grécia e Roma	7
1.2 - Século XVII- Comenius	8
1.3 - Século XVIII - Rousseau, Obelin, Pestalozzi	8
1.4 - Século XIX – Owen.....	9
1.5 - Século XIX- Fröebel	10
1.6 – Século XX- Decroly, Dewey, Montessori, Freinet, Piaget e Vygotsky.....	11
Capítulo II.....	13
Os sistemas educativos de alguns países incluídos no Relatório Pisa e respectivos <i>curricula</i> de Educação de Infância.....	17
2.1. Critérios de selecção do primeiro grupo de países	19
2.1.1 – Finlândia.....	19
2.1.2 – Liechstein.....	19
2.1.3 – Bélgica.....	22
2.1.4 – República Checa.....	27
2.1.5– Suécia.....	29
2.2. Critérios de selecção do segundo grupo de países.....	31
2.2.1 – Áustria.....	31
2.2.2 – Alemanha.....	33
2.2.3 – Irlanda.....	35
2.2.4 – Eslováquia.....	35
2.3. Critérios de selecção do terceiro grupo de países.....	37
2.3.1 – Letónia.....	37
2.3.2– Estados Unidos.....	39
2.3.9 – Portugal.....	40
2.3.10 – Itália.....	42
2.3.13 – Turquia.....	45
2.3.17 – Brasil.....	48
Capítulo III.....	51
As Teorias de Aprendizagem e os Teóricos Fundadores Do Modelo ADP	53
3.1 –Behavioristas (Comportamentalistas)-----	53
3.2 –A perspectiva sócio interaccionista de Vygotsky.....	55
3.3 –Bruner e o processo do pensamento	56
3.4 – As interacções sociais de Doise, Mugny, Perret- Clermont e Carugatti.....	59

Capítulo IV	61
Abordagens teóricas de alguns modelos curriculares de Educação de Infância.....	61
4.1. – Modelos curriculares.....	63
4.1.1- Reggio Emília.....	64.
4.1.2 – Movimento da Escola Moderna.....	71
4,1.3 – High Scope.....	79
4.1.4 –O Modelo de Activação do Desenvolvimento Psicológico.....	89
 PARTE II - CONTRIBUIÇÃO EMPÍRICA.....	 103
A – ESTUDOS PREPARATORIOS SOBRE O MODELO ADP E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO BRASIL.....	
Capítulo V	105
A- Estudos preparatórios sobre o Modelo Modelo ADP e sua implementação no Brasil.....	105
5.1. – Crianças sócio - culturalmente desfavorecidas e a instituição de Joanna de Ângelis: Estudo pioneiro no Brasil.....	106
5.1.1. – O Joanna de Ângelis desde a sua fundação	107
5.2- Características e evolução da intervenção com os alunos.....	108
5.3 – Reprovação : Testes neuropediátricos realizados	111
5.3.1- Índices de reprovação de 1997 a 2000.....	111
5.4- Os primeiros contactos com Portugal e a Universidade de Aveiro.....	111
5.5 – A implementação do Modelo ADP no Brasil	113
5.6 – Mudanças nos índices a partir de 2000 . Ganhos entre Pré e Pós Testes	114
 B- O ESTUDO PROPRIAMENTE DITO.....	 119
METODOLOGIA.....	119
6.1– Investigação – acção.....	121
6.2 – Finalidades da Investigação.....	123
6.3- Fundamentos da Investigação.....	124
6.4- Explicitação da problemática.....	124
6.5 – Objectivos gerais e específicos.....	126
6.6 – Hipóteses.....	127
6.7 –Desenho do Estudo Empírico.....	127
6.8 – Caracterização Global da Amostra.....	128
6.9 –Programa de activação	130
6.9.1 – Psicomotricidade.....	130
6.9.2 – Método João de Deus.....	132
6.9.3 – High Scope.....	132
6.10 – Equipa Pedagógica.....	132
6.11 – Instrumento de Avaliação.....	133
6.11.1 - North Carolina Developmental Profile (Perfil de Carolina).....	133

6.11.2- Checklist de comportamentos	134
6.11.2.1- Desenvolvendo os padrões motores	135
6.11.2.2- Desenvolvendo os padrões de Percepção Visual.....	135
6.11.2.3- Desenvolvendo os processos de Raciocínio.....	136
6.11.2.4- Desenvolvendo os processos de linguagem.....	136
6.12- Procedimentos.....	138
6.13 – Análise dos Dados.....	138
CAPÍTULO VII-	139
Resultados e discussão... ..	141
7.1 – Comparações do Desempenho Geral, por idades, independentes de programa de activação	141
7.2 – Desempenho da classe dos 3 anos	143
7.2.1- Comparações entre as classes A e B.....	149
7.2.2- Comparações rapazes e raparigas 3 anos.....	151
7.2.3– Comparações rapazes	152
7.2.4 – Comparações raparigas	153
7.2.5 – Comparações entre rapazes e raparigas 3 A e 3 B	154
7.3 – Desempenho da Classe dos 4 anos	155
7.3.1- Comparações rapazes e raparigas.....	160
7.3.2– Comparações crianças com e sem progra.....	161
7.3.3 – Comparações rapazes e raparigas com programa	163
7.3.4 – Comparações rapazes e raparigas sem programa.....	164
7.3.5 - Comparações rapazes com e sem programa	164
7.3.6 – Comparações raparigas com programa e sem	165
7.3.7 – Comparações rapazes e raparigas com e sem programa... ..	166
7.4 – Desempenho da Classe dos 5 anos	167
7.4.1- Comparações rapazes e raparigas	172
7.4.2 – Comparações crianças com programa e sem programa.....	173
7.4.3 – Comparações rapazes e raparigas com programa.....	174
7.4.4 – Comparações rapazes e raparigas sem programa.....	175
7.4.5 - Comparações rapazes com programa e sem	176
7.4.6- Comparações raparigas com programa e sem	177
7.4.7 – Comparações rapazes e raparigas com e sem programa.....	178
7.5 – Comparação dos Desempenhos dos 3 anos 5 anos de idade.....	181
7.5.1- Motricidade Global	181
7.5.2- Motricidade Fina	182
7.5.3 – Percepção Visual	182
7.5.4- Linguagem Expressiva.....	183

7.5.5 Linguagem Receptiva	183
7.5.6- Raciocínio.....	184
7.6- Comparação entre as pesquisas efectuadas por outros autores e os resultados do presente estudo.....	185
Capítulo VIII.....	187
Conclusão.....	189
8.1 – Principais conclusões.....	189
8.2 – Limitações de estudo.....	190
8.3 – Implicações.....	191
8.4 – Investigação á posteriori.....	192
Capítulo IX.....	193
Bibliografia.....	195
Anexos.....	207

Índice de Figuras

Figura 1: Sistema Educativo da Finlândia.....	17
Figura 3: Sistema Educativo de Lichstein.....	20
Figura 4: Sistema Educativo da Bélgica Francofona.....	29
Figura 5: Sistema Educativo da Bélgica Germanofona.....	32
Figura 6: Sistema Educativo da Bélgica Flamenga.....	33
Figura 7: Sistema Educativo da República Checa.....	40
Figura 11: Sistema Educativo da Suécia	44
Figura 12: Sistema Educativo da Áustria.....	47
Figura 13 : Sistema Educativo da Alemanha.....	48
Figura 14: Sistema Educativo da Irlanda	50
Figura 21: Sistema Educativo da Letónia.....	57
Figura 22: Sistema Educativo de Portugal.....	61
Figura 23: Sistema Educativo da Itália	64

Índice de Quadros

Quadro 1: Resultados do PISA 2003.....	18
Quadro 2: Legendas do Sistema Escolar Eurydice.....	16
Quadro 5: Actividades em período integral na Turquia.....	70
Quadro 5.1: Actividades em período part-time na Turquia.....	70
Quadro 6: Comparação entre Skinner e Bruner.....	86
Quadro 7: Índices de reprovação de 1997 a 2000.....	99
Quadro 8: Classes com Modelo ADP de 2000 a 2005.....	101
Quadro 9: Evolução dos níveis de reprovação de 2000 a 2005.....	106
Quadro 10: Esquema Global da experiência.....	121
Quadro 14: Média de desempenho geral, por idades, independentes de programa de activação.....	140
Quadro 15: Desempenho da classe 3 anos A de 2006.....	143
Quadro 16: Desempenho da classe 3 anos B de 2006.....	144
Quadro 17: Destacamos em sombreado os inscritos que conseguiram atingir o máximo ou acima do máximo, mas que obtiveram os mesmos resultados tanto no pré-teste como no pós-teste 3 ano A.....	145
Quadro 18: Destacamos em sombreado os inscritos que conseguiram atingir o máximo ou acima do máximo, mas que obtiveram os mesmos resultados tanto no pré-teste como no pós-teste 3 ano B.....	146
Quadro 19: 3 anos 2006 geral.....	147
Quadro 20: Média geral 3 anos e média 3 anos classe A.....	147
Quadro 21: Média geral 3 anos e média 3 anos classe B.....	148
Quadro 22: Média da classe 3 A X Média da classe 3 B.....	148
Quadro 23: Comparativos geral da média de rapazes e raparigas nos desempenhos, sem distinção das classes.....	149
Quadro 24: Comparativo entre médias de rapazes 3 A X 3 B 2006.....	150
Quadro 25: Comparativo entre médias de raparigas 3 A X 3 B 2006.....	151
Quadro 26: Comparativo entre rapazes e raparigas 3 A e 3 B 2006.....	152
Quadro 27: Quadro geral de desempenho dos inscritos com 4 anos	154
Quadro 28: Inscritos com 4 anos sem programa de activação do desenvolvimento psicológico.....	155
Quadro 29: Inscritos com 4 anos com programa de activação do desenvolvimento psicológico.....	156
Quadro 30: Destacamos em sombreado os inscritos que conseguiram atingir o máximo ou acima do máximo, mas que obtiveram os mesmos resultados tanto no pré-teste como no pós-teste 4 anos 2006.....	157
Quadro 31: 4 anos 2006 geral.....	158

Quadro 32: Comparativo médias rapazes e raparigas, sem distinção dos que receberam programa de activação ou não.....	158
Quadro 33: Comparativo entre os activados e os não activados, sem distinção de género	159
Quadro 34: Comparativo entre rapazes e raparigas 4 anos activados.....	160
Quadro 35: Comparativo entre rapazes e raparigas 4 anos não activados.....	161
Quadro 36: Comparativo entre rapazes activados e não activados 4 anos 2006.....	162
Quadro 37: Comparativo entre raparigas activados e não activados 4 anos 2006.....	163
Quadro 38 : Comparativo entre rapazes e raparigas activados e não activados 4 anos 2006.....	164
Quadro 39: Inscritos com 5 anos com programa de activação do desenvolvimento psicológico.....	167
Quadro 40: Inscritos com 5 anos sem programa de activação do desenvolvimento psicológico.....	168
Quadro 41: Destacamos em sombreado os inscritos que conseguiram atingir o máximo ou acima do máximo, mas que obtiveram os mesmos resultados tanto no pré-teste como no pós-teste 5 anos 2006, com activação.....	169
Quadro 42: Destacamos em sombreado os inscritos que conseguiram atingir o máximo ou acima do máximo, mas que obtiveram os mesmos resultados tanto no pré-teste como no pós-teste 5 anos 2006, sem activação.....	170
Quadro 43: 5 anos 2006 geral.....	171
Quadro 44: Média geral de rapazes e raparigas com 5 anos, com ou sem método de activação.....	171
Quadro 45: Activados e não activados 5 anos 2006.....	172
Quadro 46: Rapazes e raparigas activados.....	173
Quadro 47: Rapazes e raparigas não activados 5 anos 2006.....	174
Quadro 48: Rapazes activados e não activados 5 anos.....	175
Quadro 49: Raparigas activadas e não activadas 5 anos.....	176
Quadro 50: Comparativos rapazes e raparigas activados e não activados 5 anos.....	177

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Testes neuropediatricos com repetentes em 2000.....	98
Gráfico 2: Aprovações e reprovações a partir de 2001.....	102
Gráfico 3: Pré- testes realizados de 2000 a 2005.....	103
Gráfico 4: Pós-testes realizados de 2000 a 2005.....	103
Gráfico 5: Ganho relativo percentual entre pré e pós teste de 2000 a 2005.....	104
Gráfico 6: Médias dos índices de repetência de 1997 a 2005.....	107
Gráfico 7: Amostra.....	123
Gráfico 8: Programa de activação por idades.....	123
Gráfico 9: Média de desempenho geral por idades 2006.....	141
Gráfico 10: Média global por actividades de acordo com as idades-2006.....	141
Gráfico 11: Comparativo média dos 3 anos e classe A 2006.....	147
Gráfico 12: Comparativo média dos 3 anos e classe B 2006.....	148
Gráfico 13: Comparativos perfil de Carolina 3 A e 3 B 2006	149
Gráfico 14: Comparativos modalidades perfil de Carolina 3 A e 3 B 2006	149
Gráfico 15: Média geral de rapazes e raparigas 3 anos 2006.....	149
Gráfico 16: Média de rapazes e raparigas 3 A e 3 B 2006.....	150
Gráfico 17: Comparativo de modalidades perfil de Carolina rapazes 3 A e 3 A 2006.....	150
Gráfico 18: Médias de raparigas 3 A e 3 B 2006.....	151
Gráfico 19: Comparativos de modalidades perfil de Carolina raparigas 3 A e 3 B 2006.....	151
Gráfico 20: Comparativos rapazes e raparigas 3 A e 3 B 2006.....	152
Gráfico 21: Média geral de rapazes e raparigas 4 anos 2006.....	158
Gráfico 22: Activados e não activados 4 anos 2006.....	159
Gráfico 23: Comparativo activados e não activados 4 anos 2006.....	159
Gráfico 24: Rapazes e raparigas activados 4 anos 2006.....	160
Gráfico 25: Comparativo de modalidades perfil de Carolina rapazes e raparigas activados 4 anos 2006.....	160
Gráfico 26: Rapazes e raparigas 4 anos não activados 2006.....	161
Gráfico 27: Comparativo de modalidades de perfil de Carolina rapazes e raparigas não activados 4 anos 2006.....	161
Gráfico 28: Rapazes activados e não activados 4 anos 2006.....	162
Gráfico 29: Comparativo de modalidades de perfil de Carolina rapazes activados e não activados 4 anos 2006.....	162
Gráfico 30: Médias de raparigas activadas e não activadas 4 anos 2006.....	163
Gráfico 31: Comparativos de modalidades perfil de Carolina raparigas activadas e não activadas 4 anos 2006.....	163
Gráfico 32: Comparativos rapazes e raparigas activados e não activados 4 anos	164
Gráfico 33: Média geral de rapazes e raparigas 5 anos 2006.....	171
Gráfico 34: Activados e não activados 5 anos 2006.....	172

Gráfico 35: Comparativo activados e não activados 5 anos 2006	172
Gráfico 36: Rapazes e raparigas activados 5 anos 2006.....	173
Gráfico 37: Comparativo de modalidades perfil de Carolina rapazes e raparigas activados 5 anos 2006.....	173
Gráfico 38: Rapazes e raparigas 5 anos não activados 2006.....	174
Gráfico 39: Comparativo de modalidades de perfil de Carolina rapazes e raparigas não activados 5 anos 2006.....	174
Gráfico 40: Rapazes activados e não activados 5 anos 2006.....	175
Gráfico 41: Comparativos de modalidades de perfil de Carolina rapazes activados e não activados 5 anos 2006.....	175
Gráfico 42: Médias de raparigas activadas e não activadas 5 anos 2006.....	176
Gráfico 43: Comparativos de modalidades perfil de Carolina raparigas activadas e não activadas 5 anos 2006.....	176
Gráfico 44: Comparativos rapazes e raparigas activados e não activados 5 anos	177
Gráfico 45: Ganhos médios gerais.....	179

Introdução

A escola é considerada um dos factores importantes que podem e devem ajudar a desenvolver as crianças de condições sociais adversas, tais como, associados à baixa condição económica, alcoolismo, baixo QI e pais com tendências anti-sociais. Pensamos que a probabilidade de as crianças escaparem a este ciclo de carência urbana se reduz se, de facto a escola implementar programas que promovam o sucesso dos alunos em todos os domínios da personalidade. Em estudos levados a cabo por diversos autores verificamos a existência de crianças mais ou menos resistentes, vulneráveis ao stress ocasionado pelas condições ambientais difíceis, em que as hipóteses de alguma ascensão social e inclusão à cidadania dependem do efeito conjunto dos stresses decorrentes da baixa condição económica e cultural, bem como das competências intelectuais e emocionais que a criança possua e que a escola pode desenvolver. Neste contexto se a Escola implementar uma dinâmica organizacional para enfrentar as consequências das condições ambientais adversas onde se situa a criança, acreditamos ser possível o sucesso dos seus alunos.

A partir dos três, três anos e meio a criança irá começar a desenvolver a consciência de si, do seu próprio eu, como um ser diferente e autónomo dos outros, objectos e pessoas, ao mesmo tempo deverá desenvolver prioritariamente as diferentes estruturas morfológicas e fisiológicas de forma equilibrada e coordenada, progredindo ao nível motor e sensorio motor. Este suporte motor e sensorio motor permitirá à criança desenvolver-se também ao nível cognitivo e linguístico e concomitantemente verificar-se-á um desenvolvimento mais equilibrado ao nível afectivo e volitivo e de tomada de decisão.

Há já um vasto conjunto de reflexões e investigações que nos permitem afirmar que a activação do desenvolvimento psicológico é possível, e praticável: Tavares (1987,1990,1992,1994,1995,1998); Bonboir(1984,1985,1987,1988,1995); Chapeaux(1979 1986); Cró(1990,1994a,1994b,1995,2001,2006);Sousa(1991,1995,1998);Vargas De Dufau(1988); Vanbersy(1989), não só em situações normais de desenvolvimento, mas também em situações de sujeitos com dificuldades educativas especiais. Esta activação deve orientar-se no sentido da sua optimização, perspectivando uma maior integração de todas as dimensões da personalidade dos sujeitos, favorecendo a sua autonomia quer na

vertente pessoal, interpessoal, social, cultural ou multicultural, mobilizando os sujeitos para a sua realização plena.

O nosso actual estudo para esta dissertação de Mestrado, compreende a utilização de instrumentos de avaliação (Perfil de Carolina e Grelhas de Observação), que abrangem a Motricidade Global, a Motricidade Fina, a Percepção Visual, a Linguagem Expressiva, a Linguagem Receptiva e o Raciocínio quer para conhecermos, quais as suas reais características e capacidades, quer para saber que área do desenvolvimento deverá ser activada de um modo concreto e adequado, não só em situações normais, mas também em situações de deficiência específica (C.Sousa,1998).

Assim os nossos objectivos procurarão evidenciar o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade dessas crianças e de que maneira as actividades educativas influenciam o seu desenvolvimento psicológico, visando diminuir o insucesso escolar futuro, promovendo a auto-estima, tendo em vista a sua realização pessoal e social e verificar se há melhorias quando é utilizado um programa de activação, as diferenças de desempenho por género e por grupos.

Analisaremos os resultados obtidos no período de Agosto a Dezembro de 2006., com crianças de 3 a 5 anos de idade., provenientes de famílias sócio -culturalmente desfavorecidas, inscritas no Pré-Escolar do Jardim Escola Professor João de Deus, pertencente ao Núcleo Assistencial Joanna de Ângelis, de Botucatu.

Na primeira parte, por julgarmos ser de vital importância, apresentaremos o enquadramento teórico: no Capítulo I, trataremos da evolução da educação infantil, desde a Grécia, Roma, até os nossos dias e abordaremos alguns educadores que contribuíram para o avanço da educação: No Capítulo II, faremos a abordagem de alguns Sistemas Educativos mundiais de alguns países incluídos no relatório Pisa, bem como seus respectivos *curricula* de Educação de Infância.

Algumas teorias de aprendizagem serão tratadas no Capítulo III e também abordaremos os teóricos fundadores do Modelo de Activação do Desenvolvimento Psicológico.

Discorreremos no Capítulo IV sobre as abordagens Teóricas de alguns modelos curriculares de Educação, A Parte II terá duas etapas: a primeira tratará dos estudos exploratórios sobre a implementação do Modelo ADP no Brasil, numa pesquisa realizada desde 1997 a 2005 na Instituição descrita e o porque o Modelo de Activação do Desenvolvimento Psicológico passou a ser adoptado nessa Instituição, no Capítulo V.; sobre a metodologia e a continuidade dos programas de activação adoptados durante o ano de 2006 na mesma Instituição trataremos no Capítulo VI (parte B), com as actividades propriamente ditas e no Capítulo VII descreveremos os resultados e a discussão.

No Capítulo VIII abordaremos as principais conclusões. As limitações do nosso estudo, implicações e investigações à posteriori, seguida da bibliografia e dos anexos.

PARTE I
REVISÃO DA LITERATURA

**CAPÍTULO I – EVOLUÇÃO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL : OS
PRIMEIROS MODELOS
HISTÓRICOS**

CAPÍTULO I - EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA : OS PRIMEIROS MODELOS HISTÓRICOS

Pareceu-nos importante neste trabalho de investigação fazer uma abordagem sobre a evolução da Educação ao longo da história, uma vez que a compreensão do passado nos ajuda a compreender melhor o presente. Nessa perspectiva, e segundo o dicionário da Porto Editora, educação é o processo que visa o desenvolvimento harmónico do ser humano nos seus aspectos intelectual, moral e físico e a sua inserção na sociedade; é também um processo de aquisição de conhecimentos e aptidões; instrução; e a adopção de comportamentos e atitudes correspondentes aos usos socialmente tidos como correctos e adequados. No dicionário Houaiss, é o acto ou processo de educar-se em qualquer estágio desse processo; a aplicação de métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano; a pedagogia, didáctica, ensino; o conjunto desses métodos; pedagogia, instrução, ensino; o conhecimento e desenvolvimento resultantes desse processo. No dicionário breve de pedagogia encontramos que educação designa o processo de desenvolvimento e realização do potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afectivo existente em cada criança. Também designa o processo de transmissão da herança cultural às novas gerações.

Poderíamos dizer ainda que a educação deve estar voltada para a capacitação de crianças em conhecimentos fundamentais para a sua sobrevivência e a inserção nos contextos onde vivem, que permitam fazer uma “leitura do mundo” que as cerca. Desta maneira, neste capítulo pretende-se abordar a origem da educação de infância, desde a Grécia e Roma, até o século XX.

1.1 - Grécia e Roma

O modo de lidar com as crianças na Idade Média era baseado em costumes herdados da Antiguidade. O papel das crianças era definido pelo pai. No mundo grego, além de incluir total controlo sobre o filho, incluía também o de tirar-lhe a vida, caso o rejeitasse. Nas sociedades antigas, o *status* da criança era nulo. Sua existência no meio social dependia totalmente da vontade do pai, podendo, no caso das crianças deficientes e das meninas, ser mandadas para prostíbulos em lugar de serem mortas, em outros casos, (as pobres) eram abandonadas ou vendidas. Com a ascensão do cristianismo, o

modo de lidar com as crianças mudou, apesar da mudança ter sido um processo lento. Foi no início do século XVII que surgiram as primeiras preocupações com a educação das crianças pequenas, resultantes do reconhecimento e valorização que passaram a ter no mundo em que viviam.

1.2-Século XVII – Comenius

Foi no início do século XVII que surgiram as primeiras preocupações com a educação das crianças pequenas, resultantes do reconhecimento e valorização que passaram a ter no mundo em que viviam.

Comenius (1592-1657) é considerado o maior educador e o pedagogo do século XVII e um dos maiores da história. De acordo com os anos de desenvolvimento, organizou a sua didáctica em quatro fases: infância, puerícia, adolescência e juventude., sendo que cada período durava 6 anos. Atribuiu aos pais a responsabilidade da educação da criança antes dos sete anos de idade. Chamou a atenção para a importância desse período e suas repercussões na vida do ser humano.

1.3-Século XVIII – Rousseau, Obelin , Pestalozzi.

A revolução burguesa trouxe a necessidade de elaboração de novos métodos educacionais, adequados à nova ordem social.

Rousseau (1712-1772), apesar de não ter sido um pedagogo, salientou que a criança não é um homem em miniatura, mas que vive num mundo próprio e cabe ao adulto compreendê-la. A infância é um período distinto, com características peculiares que precisam ser melhor avaliadas e estudadas. Para ele, *“Procuram sempre o homem no menino, sem cuidar no que ele é antes de ser homem. Cumpre, pois, estudar o menino. “Não se conhece a infância; com as falsas ideias que se tem dela, quanto mais longe vão mais se extraviam”. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir, que lhes são próprias”*

Na sua obra, *“Emílio”*, de 1762, Rousseau estrutura a educação em cinco partes, de acordo com as vividas por um aluno imaginário, desde o seu nascimento até os 25 anos.

Em 1767, na região da Alsácia, em França, Jean Frederic Obelin cria a escola do tricô, onde as crianças, a partir dos 2 anos, rodeavam a educadora, que conversava com elas, enquanto fazia tricô. Fundou a escola, mas jamais leccionou. Quem dava as aulas

era sua esposa, baseada nos ensinamentos de Comenius. Aceitava crianças a partir dos 2 anos de idade. Seu objectivo era atender os filhos dos camponeses. Através de exercícios físicos, jogos e trabalhos manuais recebiam lições sobre a natureza e a história através de gravuras. Há pouca ênfase na leitura e escrita e o ensino é de forma directa, e para além das gravuras não há material didáctico. Estendeu-se a mais cinco vilas, antes da morte de Oberlin, mas o modelo não foi adoptado no resto da França ou no restante da Europa.

No auge da Revolução Francesa surge Pestalozzi (1746-1827), considerado o “educador da humanidade”. O sistema pedagógico de Pestalozzi tinha como pressuposto básico ensinar à criança a aquisição dos primeiros elementos do saber, de forma natural e intuitiva. Foi considerado um dos precursores da Educação Nova. Se suas contribuições foram de grande valia para a estruturação do pensamento educacional do século XIX. Manacorda (1989: 261) afirma que: “*Seu exemplo concreto e suas intuições de psicologia infantil e didáctica constituíram um dos pontos de partida de toda a nova pedagogia e de todo o novo engajamento educativo dos Oitocentos*”.

1.4- Século XIX : Owen

Em 1816, na Escócia, Owen, preocupado com as condições de vida e de trabalho de seus operários, alguns dos quais com apenas 6 anos de idade, deu início a reformas sociais, entre as quais o estabelecimento da idade de 10 anos, como idade mínima, para começar a trabalhar. Criou o Instituto para a Formação do Carácter, para que as crianças pudessem adquirir bons hábitos, que era frequentado por alunos dos 3 aos 20 anos, e era organizado em 3 níveis: uma escola infantil, para crianças de 3 a 6 anos; o segundo nível frequentado por crianças dos 6 aos 10 anos e o terceiro, destinado aos alunos dos 10 aos 20 anos, que funcionava no período nocturno.

O objectivo desta escola era preparar as crianças para um novo tipo de sociedade, idealizada por Owen. Os professores eram contratados sem grande preocupação com a qualificação. Foi influenciado pelas ideias de Pestalozzi e Rousseau. Eram realizadas muitas excursões e as crianças pequenas passavam grande parte do tempo ao ar livre. O seu modelo não radicava em qualquer teoria do desenvolvimento, com objectivos mais amplos, do que os da escola oficial. Além de aprenderem a ler,

escrever e contar, as crianças aprendiam também aspectos do mundo físico, trabalhos manuais, canto, dança e princípios morais. Segundo Spodek (1973), havia a convicção de que a escola devia ser um lugar aprazível e as crianças não deveriam sofrer castigos corporais nem serem coagidas a aprender ou portarem-se bem. A aprendizagem deveria basear-se na razão.

1.5.-Século XIX – Fröebel

No século XIX aparece Froebel (1782-1852), educador protestante alemão criador dos *kindergartens* (jardins de infância), nos quais destacava a importância de cultivar as almas infantis através de actividades infantis. Fundamentou as suas ideias educacionais em vários livros. Para ele, o conhecimento dá-se : *“Exteriorizar o interior, interiorizar o exterior, unificar ambos, esta é a fórmula geral do homem. Por isso, os objectos exteriores excitam o homem para que os conheça, em sua essência e em suas relações; para ele o homem está dotado de sentidos, isto é, de instrumentos com os quais possa interiorizar as coisas que o rodeiam. Mas nenhuma coisa pode ser mais conhecida quando são comparadas com os seus opostos e se encontram as suas semelhanças, o ponto de união / intersecção. Tanto mais perfeito será o conhecimento de um objecto, quanto melhor se realiza a comparação com o seu oposto e a unificação dos dois”*

Froebel concretizou sua teoria com a criação dos jardins-de-infância, em Blankenburg, na Alemanha, em 1837. A partir desta data, todos os estabelecimentos de ensino dedicados à criança pequena têm esta denominação. Ao compreender a actividade lúdica e o brinquedo com papel activo no processo de desenvolvimento da criança, destacou a auto-actividade como o caminho mais viável para a determinação de um processo educacional. As crianças frequentavam na parte da manhã e as mães recebiam orientação para desenvolverem o modelo em casa da parte da tarde.

Foi seguido na Europa e nos Estados Unidos. Concebeu materiais (dons) – 10 conjuntos, bolas de lã, bolas de madeira, cubos e cilindros, blocos de madeira em diversas formas, para construções específicas, de acordo com as directivas do professor.

1.6.-Século XX- Decroly, Dewey, Montessori, Freinet, Piaget e Vygotsky-

No final do século XIX e decorrer do século XX aconteceram na Europa e nos Estados Unidos grandes mudanças na área educacional. Escolas laicas marcaram a ruptura do domínio da igreja sobre a educação, além de um grande movimento de renovação pedagógica, “ *o movimento das escolas novas*”, gerador de mudanças sociais e que exigiram a criação de um novo sistema de instrução.

Decroly (1871-1932) desenvolveu uma proposta de trabalho alicerçada em actividades individuais e colectivas, inicialmente para crianças “anormais” e que logo foi propiciado às crianças “normais”. Fundou uma escola em Bruxelas, e as autoridades belgas logo oficializaram o modelo nas escolas públicas. A sua preocupação era a de substituir o ensino formal, baseado no estudo dos tradicionais livros de texto para uma educação voltada para os interesses e necessidades da criança. O que interessava ser conhecido pela criança, em primeiro lugar era ela mesma, para depois conhecer o meio em que vivia através dos “ *Centros de interesse*”. Partir do **interesse** da criança, quer dizer respeitar o seu desenvolvimento e as suas necessidades, com propostas educativas que considerassem o seu universo real e respeitassem o seu desejo, através da observação, associação e expressão.

Dewey (1859-1952), considerado um dos mais importantes teóricos da educação americana e contemporânea, considerado o máximo teórico da escola activa e progressista, partia do princípio que o caminho mais viável para o aprender é o fazer. Superou a visão de que cabia ao professor a responsabilidade integral pelo conhecimento a ser adquirido pelo aluno. Ao definir os objectivos, o professor delimita um plano de acção e os recursos disponíveis, meios e obstáculos para a sua exequibilidade. Uma das mais importantes contribuições de Dewey é o “ modelo de projectos”, encontrado em grande número de escolas infantis. Kilpatrick, discípulo de Dewey, aperfeiçoou o modelo de projectos.

Margareth McMillan concebe na Inglaterra, em 1914, as Escolas Maternais, como forma de prevenção de doenças infantis. Eram incluídas responsabilidades com cuidados com a criança, como dar banho, vesti-las com roupas limpas, tomar ar fresco. Funcionavam em prédios térreos, com muitas vidraças e as crianças entravam e saíam livremente.

Ainda neste século, num universo bastante masculino, destacamos a figura de Montessori (1870-1952), e a “*Casa dei Bambini*”, em Roma, que abrigava crianças normais carentes, filhas de desempregados. O seu método é baseado numa concepção biológica de crescimento e desenvolvimento. Tentava afastar-se do formalismo da escola tradicional italiana. Entendia a educação como um processo e acreditava na auto-actividade. Trabalhava tendo em conta o que ela chamava de períodos sensíveis de instrução, períodos esses em que as crianças estão mais sensíveis a determinadas aprendizagens.

Para Freinet (1896-1966), o texto impresso, a correspondência escolar, o texto livre, a aula-passeio, a livre-expressão, o livro da vida possibilitavam à criança sentirem-se sujeitos do processo pessoal de aquisição de conhecimentos. O dinamismo e a acção é que favoreciam, em seu entender, a oportunidade da criança em busca do conhecimento, a multiplicar esforços em busca de uma satisfação interior.

Piaget (1896-1980), autor da epistemologia genética, investigou como se processa a construção do conhecimento no campo social, afectivo, biofisiológico e cognitivo, sua génese, seus instrumentos de apropriação. Dizia estar convencido de que o seu trabalho poderia prestar serviço à educação, pois vai para além de uma teoria da aprendizagem e permite vislumbrar outros métodos de aquisição de conhecimentos. Por não ser pedagogo, referia que não poderia dar conselhos aos educadores, e sim apresentar factos, e que considerava os educadores aptos a encontrarem por si só novos métodos pedagógicos. Constatou, experimentalmente, como se processa a aquisição do conhecimento, conhecimentos esses que podem ser mutáveis ao longo da vida. Nas obras de Piaget destacam-se vários aspectos para a educação de infância, dentre eles, a construção do real, as noções de tempo e espaço, a génese das operações lógicas.

Vygotsky (1896-1934) dedicou-se ao estudo da criança, do desenvolvimento humano, articulando os aspectos psicológicos, antropológicos e biológicos. Os postulados básicos da teoria de Vygotsky destacam as mudanças em quatro níveis históricos: filogénico (desenvolvimento das espécies), histórico, ontogénico (história individual das crianças) e microgénico (para que uma teoria de desenvolvimento humano seja elaborada consistentemente). Para Vygotsky, o desenvolvimento e a aprendizagem são processos interactivos, e cabe ao processo de aprendizagem, realizado num um contexto social específico possibilitar o processo de desenvolvimento, onde as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam.

Após a reflexão da evolução da história da Educação no mundo, achamos importante fazer uma abordagem sobre os sistemas educativos de vários países do mundo e respectivos programas educativos para a Educação de Infância. É o que faremos de seguida no próximo capítulo.

**CAPÍTULO II – OS SISTEMAS
EDUCATIVOS DE ALGUNS PAÍSES
INCLUÍDOS NO RELATÓRIO PISA E
RESPECTIVOS *CURRICULA* DE
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

CAPÍTULO II – OS SISTEMAS EDUCATIVOS DE ALGUNS PAÍSES INCLUÍDOS NO RELATÓRIO PISA E RESPECTIVOS CURRICULA DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Tivemos acesso, uma vez que contactámos vários Ministérios da Educação de todos os continentes, o *site* da UNESCO, e lemos o relatório da IEA, pelo que, optámos por seleccionar alguns países das listagens do PISA de 2000 e 2003, que analisa o ensino de jovens com 15 anos, independente de escolaridade no mundo todo, para avaliar conhecimentos e habilidades adquiridas, essenciais para uma completa participação na sociedade. Examina questões de matemática, ciências, leitura e interpretação de problemas. O resultado de 2006 só sairá no final de 2007, conforme emails que nos foram enviados pelos organizadores da prova.

Segundo o relatório Eurydice 2005, que utilizamos na consulta aos países europeus, o “PISA (Programme for International Student Assessment/Programa para avaliação internacional dos estudantes) - é um estudo internacional, desenvolvido sob a égide da OCDE, que se destina a medir os níveis de desempenho dos alunos de 15 anos, relativamente à literacia em leitura, literacia matemática e literacia científica. Foram programados três ciclos para a recolha de dados: PISA 2000, PISA 2003 (utilizados para preparar o presente documento) e PISA 2006. Estão também previstas outras recolhas para 2009 e 2012. O estudo baseia-se em amostras representativas dos alunos de 15 anos que frequentam, conforme a organização do sistema educativo em causa, ou o nível secundário inferior ou o nível secundário superior. Abrangem as escolas da rede pública e os estabelecimentos do sector privado subvencionados ou não subvencionados.

No ano de 2000, em que foi avaliado o nível de leitura, principalmente, além das outras áreas, 32 países participaram do primeiro ciclo do PISA, a saber: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Brasil, Canadá, Coreia do Sul, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Federação Russa, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Letónia, Liechtenstein, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia e Suíça., sendo que Brasil, Federação Russa, Letónia e Liechtenstein participaram como convidados. A ênfase foi na leitura, com algumas questões de múltipla escolha e outras com respostas elaboradas pelos alunos. Pela classificação: Finlândia, Canadá, Nova Zelândia, Austrália, Irlanda, Coreia, Reino Unido, Japão, Suécia, Islândia, Bélgica, Áustria, Noruega. França, USA,

Dinamarca, Suíça, Espanha, República Checa, Itália, Alemanha, Liechtenstein, Hungria, Polónia, Grécia, Portugal, República Russa, Letónia, Luxemburgo, México e Brasil.




















Em 2003 tivemos os seguintes resultados na área da matemática, a principal área avaliada, correspondente a 2/3 da prova. Na escala geral, os países ficaram distribuídos em três faixas, segundo seus desempenhos na prova. A elite é formada por 17 países, com pontuações entre 509 e 550. São eles: Hong Kong, Finlândia, Coreia, Países Baixos, Liechtenstein, Japão, Canadá, Bélgica, Macau, Suíça, Austrália, Nova Zelândia, República Checa, Islândia, Dinamarca, França e Suécia. Quatro países tiveram resultados equivalentes à média geral da OCDE, numa faixa de 498 a 506 pontos: são a Áustria, Alemanha, Irlanda e República Eslováquia. Um terceiro grupo é formado por 19 países, abaixo da média da OCDE (356 a 495); são eles: Noruega, Luxemburgo, Polónia, Hungria, Espanha, Letónia, Estados Unidos, Rússia, Portugal, Itália, Grécia, Sérvia, Turquia, Uruguai, Tailândia, México, Indonésia, Tunísia e Brasil.

Quadro1 – Resultados do PISA 2003

GRUPO (Acima da Média OCDE)	1 da da	Hong Kong, Finlândia, Coreia, Países Baixos, Liechtenstein, Japão, Canadá, Bélgica, Macau, Suíça, Austrália, Nova Zelândia, República Checa, Islândia, Dinamarca, França e Suécia.
GRUPO (Média OCDE)	2 da da	Áustria, Alemanha, Irlanda e República Eslováquia
GRUPO (Abaixo da Média OCDE)	3 da da	Noruega, Luxemburgo, Polónia, Hungria, Espanha, Letónia, Estados Unidos, Rússia, Portugal, Itália, Grécia, Sérvia, Turquia, Uruguai, Tailândia, México, Indonésia, Tunísia e Brasil.

Considerando o resultado do Relatório Pisa e tendo a convicção muito clara de que a personalidade se estrutura nos primeiros anos de vida da criança, sustentada pelos estudos e investigações desenvolvidas, quer no passado, quer no presente, decidimos avaliar os programas de educação de infância, dos 3 aos 6 anos de idade, em alguns dos países envolvidos nos 3 grupos, de acordo com as legendas, para tentar compreender o facto de nalguns países haver sucesso educacional e noutros, caso de Portugal e Brasil, não haver tal sucesso, mesmo se o investimento em Educação é semelhante ao de alguns países europeus.

Quadro 2 – Legendas do Sistema Educativo

 Pre-primary education - ISCED 0 (for which the Ministry of Education is not responsible)	 Lower secondary general - ISCED 2 (including pre-vocational)	 Tertiary education - ISCED 5B
 Pre-primary - ISCED 0 (for which the Ministry of Education is responsible)	 Lower secondary vocational - ISCED 2	 Tertiary education - ISCED 5A
 Primary - ISCED 1	 Upper secondary general - ISCED 3	 Part-time or combined school and workplace courses
 Single structure - ISCED 1 + ISCED 2 (no institutional distinction between ISCED 1 and 2)	 Upper secondary vocational - ISCED 3	
 Compulsory full-time education	 Additional year	 Study abroad
 Compulsory part-time education	 -n/- Compulsory work experience + its duration	Allocation to the ISCED levels:  ISCED 0  ISCED 2  ISCED 1

2.1 – Critérios de selecção do primeiro grupo de países

Os quadros aqui representados, de acordo com os dados do Relatório Eurydice 2005 representam “apenas as chamadas instituições pré-primárias “com finalidade educativa”, que têm que admitir pessoal com qualificações para a docência na educação pré-primária, e que constam do diagrama, independentemente do facto de estarem ou não sob a responsabilidade do Ministério da Educação. Os infantários, grupos infantis e centros de acolhimento de crianças (nos quais o pessoal não necessita ter qualificações para a docência) não são referidos aqui. Também não é referida a disponibilidade de ensino especial, que está sujeita a disposições organizacionais distintas”.

2.1.1 - Finlândia

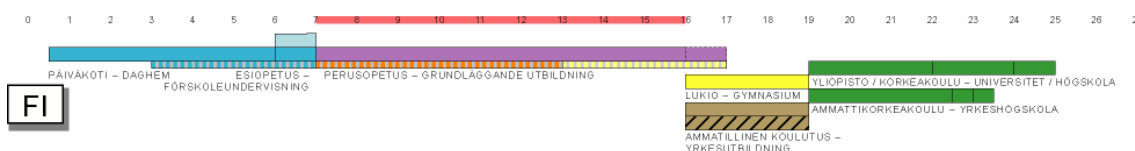


Fig.1 – Sistema Educativo da Finlândia

O ensino pré-escolar na Finlândia começa aos 6 anos, para as crianças que vão começar a escolaridade obrigatória aos 7 anos. A participação é voluntária, e pode ser em “*day care centers*” ou em classe de pré-escolas, que operam em conjunto com as escolas obrigatórias. Tem por objectivo criar um desenvolvimento de brincadeiras e aprendizagens, oferecendo actividades inspiradoras e dar às crianças oportunidades de se desenvolver de modo holístico junto de seus pais. O objectivo principal é envolver as crianças e seus pais no planeamento da educação pré-escolar.

Na Finlândia pré-escola significa educação sistemática ou, uma escola que o aluno frequente um ano antes do ensino obrigatório. O termo enfatiza a preparação para a escola, com participação voluntária, em oposição à educação precoce, na qual a criança participa antes da educação pré-escolar.

O ponto central do *curriculum* enfatiza a individualidade da criança e o significado da aprendizagem activa e o seu entrosamento como membro de um grupo. Não divide a educação em disciplinas ou lições, mas inclui vários assuntos e objectivos, tais como linguagem e interacção, matemática, ética e filosofia, estudos naturais e ambientais, saúde, desenvolvimento físico e motor, arte e cultura.

A educação pré – escolar é baseada nos conhecimentos, habilidades e experiências próprias de cada criança, É focada no brincar e numa visão optimista da vida. Os métodos e actividades são programados para serem variados e versáteis o mais possível. Do ponto de vista educacional, os métodos de trabalho acostumam as crianças a trabalharem como uma equipe como sendo de fundamental importância. Promove a iniciativa de cada criança e enfatiza o significado de sua importância na base de todas as actividades. Não há um sistema oficial de avaliação, mas o desenvolvimento das crianças é minuciosamente observado. Especial atenção é dada, sobretudo, no seu desenvolvimento social, cognitivo e emocional.

Noventa e seis por cento das crianças de 6 anos participa da educação pré – escolar, sendo que a maior parte frequenta os “*day care centers*”, sob a supervisão do Ministério da Saúde e Assuntos Sociais. O pré-escolar e a escola obrigatória podem ser em classes separadas ou em classes conjuntas. Desde 2000 há uma lei que obriga as autoridades locais a providenciarem lugares para todas as crianças nessa idade, em grupos de 13 crianças para uma educadora e em torno de vinte crianças, se houver outro adulto formado para essa função. Crianças que moram a mais de 5 quilómetros ou que tenham dificuldades no percurso, que a viagem seja cansativa ou perigosa para a sua idade têm transporte gratuito.

2.1.2 - Liechstein

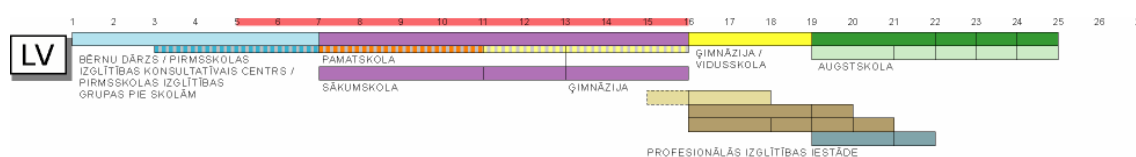


Fig. 2 – Sistema Educativo de Liechstein

Os infantários são a forma mais tradicional da educação pré – escolar para crianças entre 4 e 6 anos de idade. É o primeiro nível do sistema educacional de Liechtenstein, enriquecendo as crianças através da experiência e acções. O objectivo é uma aproximação holística baseada nos níveis individuais de desenvolvimento, promovendo o crescimento através dos sentidos. A educação social e o desenvolvimento da personalidade são factores – chave. O ensino foi dividido em diferentes áreas do “*curriculum*” para os tornar mais fáceis de serem apresentados. Na prática estas áreas estão entrelaçadas. O desenvolvimento social e pessoal também é importante.

Todas as municipalidades têm número adequado de infantários. A vaga é garantida por 2 anos. A frequência é opcional, excepto para as crianças que falem outras línguas diferentes do alemão. A partir de 2004/2005, as crianças em idade pré – escolar são admitidas condicionalmente. Se uma criança é considerada inapta para seguir, a criança perde o direito à vaga. Após consultas com psicólogo especializado, se for constatado que a criança é portadora de necessidades educativas especiais ela é encaminhada para uma escola especial. A frequência às pré – escolas públicas é isenta de pagamento de taxas. Em regra, uma educadora acompanha o mesmo grupo de alunos por 2 anos, entre 10 e 20 alunos. O ano está dividido em 2 semestres, com 20 semanas cada um. As aulas ocorrem em 5 manhãs por semana e em pelo menos 3 tardes. Não há aulas nas quartas – feiras e sextas - feiras à tarde e aos sábados. Pela manhã, o horário de funcionamento em todas as pré – escolas do país é das 8:00 h às 11:30 h da manhã, e à tarde das 13:30 às 15:00 horas, com um intervalo de 25 minutos.

“*Curriculum*” - Aprendem “Pessoas e seu ambiente”, “ Arte, música e educação física” , “Matemática” são trabalhados de maneira interligada.

Métodos e materiais - As autoridades educacionais não estipulam métodos . Os jogos e brincadeiras e o desempenhar papéis são uma importante forma de a criança experimentar, aprender e interagir com o mundo, em grandes e pequenos grupos. Há também escolas da Pedagogia Waldorf., baseadas na pedagogia de Rudolf Steiner.

Avaliação – Os educadores observam e documentam o desenvolvimento e o progresso das crianças com a ajuda de uma grelha de observações. A avaliação da maturidade é feita com a cooperação dos pais. O serviço de psicologia educacional também pode ser consultado para a avaliar as competências da criança. As crianças consideradas não

aptas a avançarem para frequentar o nível seguinte, devido ao seu desenvolvimento físico e mental pode ficar um ano a mais no infantário.

As crianças têm aulas sobre nutrição e sobre cuidados com os dentes. Terapeutas da fala aconselham, diagnosticam e tratam crianças com problemas de fala.

2.1.3- Bélgica

A Bélgica está dividida na parte francófona, na germanófona e na flamenga.

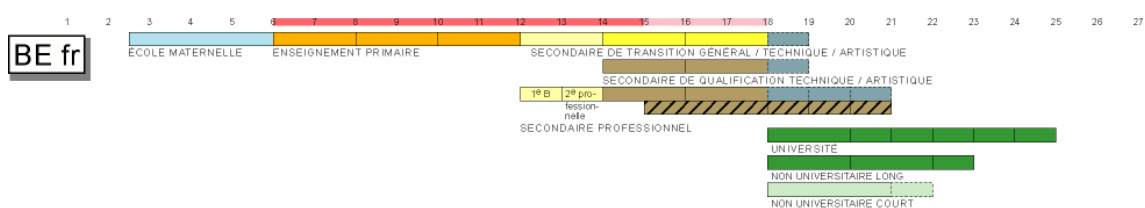


Fig. 3 – Sistema Educativo da Bélgica Francófona

Na Bélgica francesa, as *écoles maternelles* são independentes, com suas próprias normas e regras de financiamento. As *écoles fondamentales* funcionam junto com as escolas primárias e secundárias. É este o modelo mais utilizado. Há escolas ligadas a centros de atendimento infantil, acreditados pelo Escritório de Nascimento e Infância, escolas ligadas a escolas sustentadas por pais sem morada fixa, e escolas que pertencem a casas para crianças sob cuidados, além das escolas públicas e particulares que recebem verbas do governo provêm educação pré – primária. Para receber verbas, os estabelecimentos devem obedecer certos requisitos. Como resultado, a vasta maioria dos estabelecimentos pré-primários são regidos pelos mesmos padrões tais como, facilidades e higiene, remuneração da equipa, qualificações dos educadores, calendários, média educador- aluno, etc.

Os pais têm o direito de escolher uma escola de acordo com suas ideias filosóficas, religiosas e políticas.. Se essa escola desejada não existe, o Estado deve criar ou subsidiar uma escola que corresponda a esse desejo ou compartilhar os custos de transporte até essa escola, ou fornecer o meio necessário para lá chegar. A maioria das escolas oferece opções para antes e depois do horário escolar. As *enseignement maternel* aceitam crianças dos 2 anos e meio até os 5, e eventualmente até os 6 anos de idade.

Quanto às Instituições não escolares, há muitas opções colectivas ou em casa, subsidiadas ou não, Os pais podem escolher livremente a instituição que o filho irá frequentar. Os centros de cuidados municipais, os *childminders* registados e as próprias casas das crianças atendem crianças de 0 a 6 anos de idade. O código de qualidade do atendimento às crianças proíbe qualquer tipo de discriminação quanto ao género, raça, origem sócio cultural ou sócio económica.

Benefícios - Uma série de benefícios é dada às famílias, tais como seguro de saúde gratuito e uma quantia correspondente à cada filho em idade escolar. O acesso á pré-escola é isento de taxas, entretanto aos pais pode se pedir para ajudarem no custeio de alimentação, transporte, actividades extra-curriculares e *childminding*. A comunidade francesa cobre as despesas com custos de livros e papelaria .Nas instituições não escolares, a taxa é proporcional à renda familiar. Com 2 ou 3 crianças da mesma família matriculadas, os pais tem 70% de desconto nos pagamentos.

Idades - Nas instituições escolares com educação orientada, as pré – escolas podem ser divididas em 2 ou 3 grupos de acordo com a idade (distribuição horizontal). Os limites para grupos de idades diferentes variam de acordo com o tamanho da escola. Metade dos pré – primários inclui uma ou duas classes. Nas zonas rurais, onde as escolas pequenas não têm número suficiente de crianças para 3 grupos, crianças de diferentes idades são agrupadas em uma classe, conhecida como “ classe composta” (distribuição vertical). Certas escolas preferem colocar classes verticais em algumas circunstâncias e horizontais em outras. Dentro dessa estrutura, não há educadores permanentes, pois trocam regularmente de grupo e classe.

Funcionamento - As instituições não escolares funcionam 220 dias por ano, 5 dias na semana.

Curriculum - A liberdade quanto à metodologia faz com que cada organização escolar com educação orientada possa submeter o seu curriculum individualmente para que o Governo o aprove. Nas instituições não escolares, quatro princípios psicopedagógicos são adoptados: criação e promoção do desejo de descoberta na criança; a qualidade do relacionamento *childminder* e criança; permitir que a criança se expresse com espontaneidade, para o desenvolvimento da auto - confiança e autonomia e contribuir

para o desenvolvimento da socialização, numa perspectiva de solidariedade e cooperação.

Métodos e materiais - Nas instituições com escola de educação orientada, cada organização é livre nos métodos de ensino. Cada escola deve permitir ao aluno a oportunidade de progredir ao seu passo, ao praticar pedagogia diferenciada. Cada criança, dentro do seu nível de maturidade adquire e reforça atitudes e conhecimentos adquiridos num desenvolvimento harmonioso. O jogo e as brincadeiras são o principal agente no trabalho pedagógico, e ainda a importância dos centros de actividades num contexto funcional. O *currículum* ainda provê cooperação entre a pré-escola, a escola primária e a família. Os principais auxiliares na área do ensino são os jogos de mesa, os brinquedos, os livros, pintura e equipamentos de psicomotricidade. Uma área para brincadeiras externas é também necessário. Muitas escolas têm vídeo e gravadores. Normalmente, áreas específicas de actividades são definidas: áreas “afectivas”, onde se elaboram as ideias; áreas para brincar, expressões gráficas, expressão física, com a finalidade da auto – afirmação; “ área cognitiva” , onde são realizadas experiências, com a presença de plantas, animais, biblioteca, televisão, etc.; áreas de psicomotilidade, onde se desenvolvem o pensamento racional. É recomendado seguir com os projectos de interesse das crianças. Estes projectos permitem uma acção voluntária, aceitação, participação. As crianças são divididas em grupos que tomam parte em várias actividades organizadas pelo educador. Nas instituições não escolares, cada centro de atendimento às crianças deve elaborar uma lista de objectivos e opções metodológicas., que é sujeito a avaliações periódicas. Organizar espaços às necessidades das crianças, promover o desenvolvimento da vida em grupos, organizar grupos que favoreçam o desenvolvimento das actividades, preservar a noção de tempo livre e assegurar o desenvolvimento de uma vida saudável.

Avaliação – Nas instituições com escolares com educação orientada é baseada na observação das crianças a realizarem as actividades. A avaliação tem três papéis: prognóstico (o grau de maturidade e desenvolvimento da criança estará bom para o ingresso na escola primária?); medida (como a criança está, em comparação com as demais?) e diagnóstico (porquê não se dá o desenvolvimento e a aprendizagem não está a resultar?). A avaliação efectuada pelo educador é predominantemente baseada na observação do comportamento da criança. Deste modo o educador fica ciente das

dificuldades que a criança tem nas actividades diárias e pode sugerir actividades de apoio. Algumas classes têm conselhos de classe: o educador e as crianças falam sobre as actividades desenvolvidas, normalmente feita através de símbolos ou pinturas, assim elas podem ter uma avaliação comentada positiva ou negativa sobre o seu desenvolvimento pessoal. Ao monitorar o progresso individual através de avaliações 2 ou 3 vezes ao ano, a equipa é capaz de comunicar aos pais a avaliação do comportamento e do desenvolvimento das crianças. As crianças no terceiro ano do pré-primário (*école maternelle*) são regularmente avaliadas, ao menos que isso tenha a desaprovação dos pais. Especialistas do Centro de Psicologia, Medicina e Serviços Sociais administram testes de maturidade. Após terem os resultados, e conversado com a directora do estabelecimento, os pais podem decidir se o filho fica por mais um ano na pré – escola ou se segue para o primeiro ano, com a idade de 5 anos. Nas instituições não escolares, as crianças estão sujeitas a monitorização médica (o que também pode incluir outros aspectos da saúde da criança: psicomotor, do desenvolvimento, da linguagem, etc.)

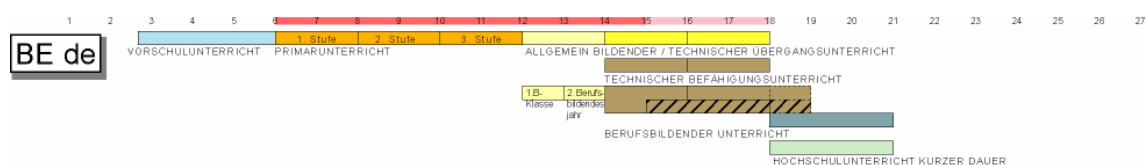


Fig. 4 – Sistema educativo da Bélgica germanófono

Na Bélgica germanófono, as crianças frequentam a *Kindergarten* a partir dos 2 anos e 8 meses. A frequência não é obrigatória. No *Grundschule*, a pré-escola e a escola primária estão integrados e é onde ocorre a socialização, isto é, as crianças aprendem a ser cidadãos numa sociedade. A *Vorschule* a pré – escola promove o processo de maturação, a independência e o senso de responsabilidade. Tem por objectivos gerais os sócio – afectivos, que favorecem o desenvolvimento da personalidade da criança., com o auto- respeito, o auto-conhecimento e a auto-consciência; os intelectuais, psicomotores e artísticos. Os transportes de autocarro e os livros e materiais didácticos são gratuitos. Refeições na cantina, visitas à piscina, actividades extra-classe são pagas pelos pais, ou muitas das vezes subsidiadas por associações de pais e mestres ou associações de amigos da escola. As *Stufen*, classes verticais estão a ser cada vez mais

aceitas, admitem crianças dos 3 aos 5 anos, e depois dos 5 aos 8 anos de idade, onde cada criança deve adquirir o seu conhecimento, no seu próprio tempo e espaço, dentro dos estádios de maturidade. O período lectivo varia de 180 a 184 dias, distribuídos em 37 semanas, em 5 manhãs e em 4 tardes. As aulas devem começar entre 8:00 h e terminar pelas 16:00 h e são definidas pela directora.

Curriculum - O *Aktivitätenplan* não estabelece um número de lições determinado por assunto. Cada educador estabelece um programa. De acordo com um estudo, nos anos 80, intervalos e lanches representam 23% do tempo, 11% em períodos de organização e 11% em períodos de espera; 54% são utilizados em actividades educacionais, sendo 27% em actividades artísticas, 21% em actividades académicas, 20% em actividades de linguagem, 7% em actividades psicomotoras e 5% em actividades musicais.

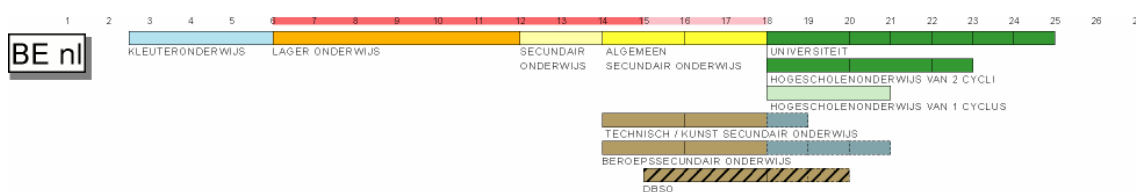


Fig.5 – Sistema Educativo da Bélgica Flamenga

Na Bélgica flamenga, os infantários recebem crianças dos 2 anos e meio aos 6 anos de idade, o que pode ser prorrogado de acordo com um parecer do Conselho Escolar. A escolha da Instituição pelos pais é livre e garantida pela Constituição.

Benefícios - As famílias recebem suporte financeiro para a educação dos seus filhos.

Idades – As classes em geral são compostas de acordo com as seguintes idades: crianças dos 2 anos e meio aos 3 anos de idade; dos 3 aos 4 anos de idade; dos 4 aos 5 anos de idade e dos 5 aos 6 anos de idade. Cada escola organiza a sua educação. Algumas utilizam o sistema vertical, com crianças de várias idades numa mesma classe, ocasionalmente ou continuamente, o que geralmente ocorre nas zonas rurais. As escolas são gratuitas, mas é solicitado aos pais contribuição para as despesas com alimentação e actividades extra-curriculares.

Curriculum- Tem por objectivos o desenvolvimento físico, musical e da linguagem, e a compreensão dos Estudos do Ambiente e a iniciação matemática. Todas as escolas devem proporcionar actividades em todas as áreas descritas. A aprendizagem activa é recomendada, num programa coeso.

Métodos e materiais – Poucas escolas adoptam a pedagogia Waldorf, de Rudolf Steiner ou ainda de Montessori e Freinet. “ Cantinhos” de actividades são utilizados para que a criança descubra, interaja, independente da ajuda de outra criança ou de adultos. A partir dos 4 anos de idade, os infantários adoptam computadores como auxiliares na aprendizagem dos alunos. Os livros escolares e o material audiovisual não são custeados pelo governo.

Avaliação - É avaliado o grau de maturidade e desenvolvimento e o conhecimento adquirido em comparação com os seus pares para que a criança passe para a escola primária.

Outras instituições - Em Flandres, as escolas particulares não são legalmente organizadas. Existem ainda na Bélgica flamenga os *childminding services* e as mini-creches independentes.

2.1.4 - República Checa

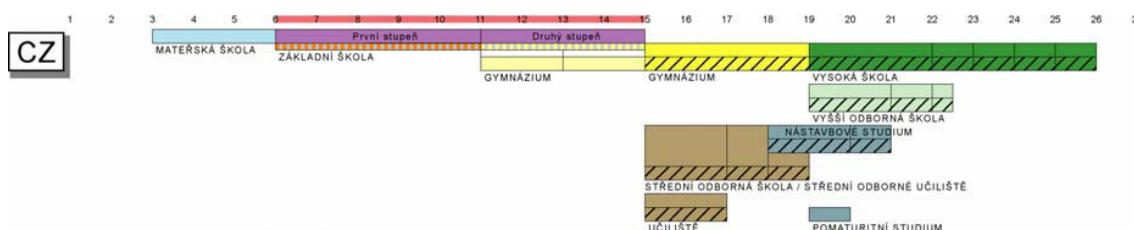


Fig.6 – Sistema Educativo da República Checa

Mateřské školy, é o termo como é conhecida a pré-escola na República Checa. É administrada por uma autoridade local ou grupo de autoridades. Um relatório para melhor observação individual da criança está a ser desenvolvido, com o objectivo de melhorar o desempenho dos educadores na observação das mudanças de

comportamento e habilidades e nas suas necessidades. A pré-escola tem por objectivo dar suporte intelectual, físico e emocional, além de orientar regras de conduta, valores fundamentais à vida e as relações interpessoais e fornece os pré – requisitos básicos para a continuidade dos estudos. Ajuda a nivelar as desigualdades existentes e provê educação especial para crianças com necessidades educativas especiais. A *mateřská škola* atende crianças dos 3 aos 6 anos, é facultativa e dá prioridade de entrada às crianças de seis anos, um ano antes de frequentarem a escolaridade obrigatória. É sujeita a taxas e a pagamento das refeições. Ainda oferece descanso e actividades extra-curriculares. Só não há pagamento de taxas no último ano. Pode receber um máximo de 24 crianças por classe e as classes com crianças com necessidades educativas especiais entre 12 e 19 crianças. As famílias recebem apoio financeiro através do Ministério do Trabalho e Assuntos Sociais, do Ministério da Educação, Juventude e Desportos e da própria escola. Há *mateřská škol*as que oferecem a pedagogia de Steiner e Montessori

Funcionamento - Pode funcionar o dia todo, meio período (por não mais de 6 horas e meia por dia), 5 dias por semana, de acordo com as necessidades da criança e desejo dos pais.

Curriculum – Foi elaborado um curriculum novo, a ser administrado a partir de Setembro de 2007, com a descrição de cada área a ser desenvolvida: biológica, psicológica, interpessoal, sócio – cultural e do ambiente, com os objectivos educacionais correspondentes a cada área, os resultados e competências a serem adquiridos, as dificuldades esperadas que poderão prejudicar os resultados, e o modo de se efectuarem as avaliações.

Métodos e materiais – A educação deveria ter ligações com as necessidades individuais das crianças, através da experiência e em com participação através de jogos e brincadeiras, com actividades baseadas na curiosidade e interesse pelas descobertas.

Avaliação – A educadora deve monitorizar o desenvolvimento individual da criança, e registar as actividades, diariamente. O documento é confidencial e só teriam acesso os pais e a educadora da criança.

2.1.5 – Suécia

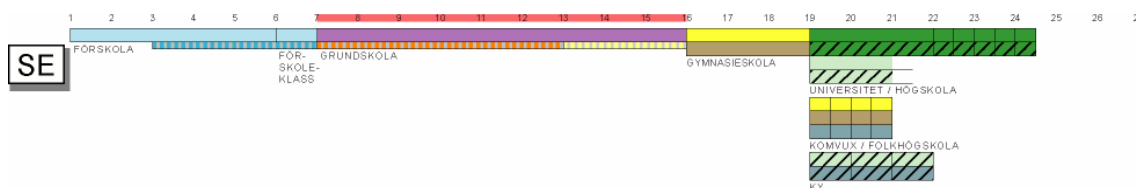


Fig.7 – Sistema Educativo da Suécia

As *förskoleverksamhet*, que incluem as actividades das pré-escolas funcionam durante o ano, as casas de cuidados de famílias e as escolas abertas e as *skolbarnsomsorg* que são as actividades fora da escola realizadas antes e depois dos períodos escolares e nos feriados devem estimular o desenvolvimento da criança e contribuir para o seu crescimento e aprendizagens. A *förskola*, que funciona entre 6 e meia da manhã e as seis e meia da tarde, de segunda a sexta – feira, segue um curriculum que contém objectivos gerais, decididos pelo Governo, de acordo com o Parlamento, num estudo elaborado por especialistas e que teve a análise de todas as autoridades envolvidas. As autarquias são as responsáveis pelo seu cumprimento. Os objectivos e directrizes a serem, também aplicados às casas de cuidados diários (*family day care centers*), em suas actividades são: normas e valores, desenvolvimento e aprendizagem, influência da criança, pré escola e casa, e cooperação entre as aulas de pré escola, a escola e os centros de lazer. Todas as crianças cujos pais estudam ou trabalham têm prioridade de atendimento. Aos 4 anos de idade todas as crianças podem entrar no *allmänna förskolan*, de responsabilidade das autarquias e sem pagamentos de taxas, num total de 525 horas por ano, sendo 3 horas por dia. Quando uma criança é colocada numa determinada escola, os pais não podem apelar dessa decisão. A frequência não é obrigatória. As idades são misturadas, de acordo com as necessidades individuais das crianças. Os objectivos são para que as crianças gostem de trabalhar com outras, com seus pares e também com crianças mais novas e com crianças mais velhas. Não há um número pré – estabelecido, mas estipulam –se 15 crianças com 3 adultos a trabalharem em tempo integral.

Curriculum - Enfatiza o desenvolvimento da linguagem escrita e falada, através de desenhos, músicas, teatro, ritmo, música e movimento.

Métodos e materiais – A criança aprende através de actividades em contextos naturais e significativos, em grandes e pequenos grupos e através de jogos e brincadeiras aprendem as noções de responsabilidade e consideração pelos outros. Para aprender o mundo ao seu redor, utilizam – se vários recursos, como a exploração através dos órgãos dos sentidos, o desempenhar papeis, em actividades criativas, os livros e o ouvir histórias. Poucas escolas utilizam métodos pedagógicos como Montessori, Waldorf e ainda há algumas que enfatizam os desportos, as artes, os computadores, a natureza e a ecologia. O material escolar é isento de taxas e as TICs são comuns.

Avaliação - Não são usadas notas e avaliações. São realizadas actividades pedagógicas para todas as idades. São estabelecidos diálogos entre pais e educadores, diariamente e são realizadas duas reuniões anuais para pais e educadores tratarem do desenvolvimento das crianças. Os pais podem tomar a iniciativa de se reunirem mais vezes. Há uma especial atenção para crianças com necessidades educativas especiais ou com défices, com menor número de alunos e professores especializados. Geralmente participam das classes normais e têm apoio extra. Há ainda o apoio de psicólogos, terapeutas da fala. Se a criança se encontra hospitalizada ou em outras instituições, o organizador das actividades tratará para que a criança tenha oportunidades de participar de actividades similares às da pré – escola ou dos centros de lazer.

Outras Instituições - A maioria das pré-escolas é gerida pelas autarquias, embora 17% das crianças estejam em pré-escolas independentes, que têm de ter autorização de funcionamento da Agência Nacional de Educação, que monitoriza a qualidade do ensino. Se forem cobradas taxas ou ter um desempenho inferior ao das pré-escolas públicas, pode ser negada ajuda de custo pelas autarquias, uma vez que uma escola independente autorizada pode receber verbas governamentais.

A escola compulsória começa aos sete anos, mas aos 6, frequentam classes de pré-escola voluntárias para preparação ao primeiro ano. Estas crianças podem frequentar pré-escolas regulares, casas de famílias com cuidados diários (*family daycare homes*) ou pré-escolas abertas. Nos *family daycare home (familjedaghem)* um responsável municipal que atende em sua casa enquanto os pais estão a trabalhar ou a estudar. As crianças são registadas e os horários abertos, de acordo com a agenda dos pais. As famílias pagam uma taxa, de igual modo às pagas à pré-escola. Este atendimento complementa a pré-escola e favorece as crianças que necessitam de ficar em pequenos

grupos ou que moram longe das facilidades de uma pré-escola. Esta alternativa é mais comum na zona rural e nas pequenas cidades do que nas áreas metropolitanas.

The open preschool (öppna förskolan) – Pré- escola aberta. É uma alternativa para crianças cujos pais fiquem em casa durante o dia. Junto com seus pais e um responsável, as crianças são convidadas a tomar parte de um grupo de actividades pedagógicas. Em algumas áreas, as pré-escolas abertas colaboram com os órgãos públicos com os serviços de bem-estar e cuidados maternos e serviços de atendimento à saúde infantil. As crianças não são registadas e a frequência não é regular. A maioria delas é livre de taxas.

Centros de actividades de lazer (*fritidshem*) promovem atendimento às crianças cujos pais estejam a trabalhar ou estudar enquanto as crianças não estiverem em seus horários de estudo e durante os feriados. Funcionam o ano todo e de acordo com o horário dos pais. Recolhe-se uma taxa de acordo com os orçamentos familiares. São um suplemento à escola e ajudam as crianças em seu desenvolvimento, com recreação significativa.

As crianças de pais desempregados entretanto ficam sem assistência. Aproximadamente 40% das autoridades locais adoptaram regras duras para crianças cujos pais se encontram desempregados. Elas perdem a vaga. Somente uma em quatro localidades aceitam crianças cujos pais estão desempregados. No caso de um dos pais estar a ficar em casa para tomar conta de uma criança mais nova, as regras são mais restritivas.

2.2- Critérios de selecção do segundo grupo de países

2.2.1 -Áustria

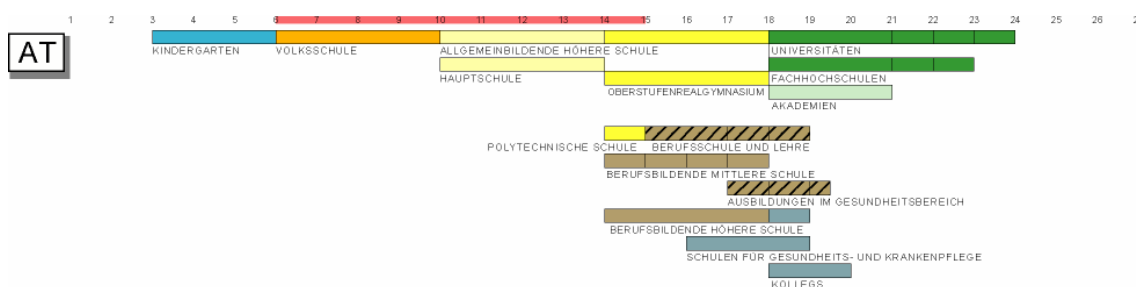


Fig.8 – Sistema Educativo da Áustria

O *Kindergarten* é a forma mais tradicional de pré – escolas dos 3 aos 6 anos de idade, mas não faz parte do sistema educacional. É opcional e de iniciativa dos pais, frequentado por 90% das crianças com idade de 5 anos. Há escolas públicas, mantidas pela Federação, pelas Länder e pelas autarquias e particulares, administradas por educadores, pais e grupos autónomos. A maior parte foi construída pelas Câmaras (75%). Os jardins-de-infância privados que são administrados por associações, igrejas ou ordens religiosas recebem ajudas para pagamento de pessoal. Outros tipos de administração não recebem qualquer benefício. Enquanto alguns não cobram taxas, outros mantidos pela câmara podem cobrar taxa de acordo com a renda familiar e os particulares podem cobrar taxa diferenciada. Podem funcionar meio período (das 7:00 h às 12:00 h, com possibilidades de almoço), ou período integral (das 7:00 h às 17:00 h, com almoço incluído).

Curriculum – Foca o desenvolvimento da personalidade da criança como um todo e não em prepará – la somente para o ingresso na escola. Para atingir este objectivo, funcionam em pequenos grupos, com crianças de 3, 4 e 5 anos colocadas juntas, com estilos e aproximações individuais, através de diferentes jogos e materiais, e ter a oportunidade de ganhar experiências através de actividades apropriadas, sem a pressão do tempo ou do conhecimento.

O ano no pré- primário é designado para estimular o desenvolvimento da criança na escola obrigatória quando a criança não tem maturidade suficiente para frequentar a escola primária e, ao contrário do jardim de infância, faz parte do sistema escolar. A escola obrigatória começa a primeiro de Setembro do ano em que se completa 6 anos de idade. Todas as crianças que frequentam o primeiro ano obrigatório, que tenham a idade estabelecida pela lei entre primeiro de Setembro e 31 de Dezembro e que não acompanhem o rendimento da classe podem entrar um ano mais cedo, à pedido dos pais ou responsáveis pela educação da mesma, no pré – escolar. Caso não consigam ainda adquirir os pré – requisitos, ainda podem frequentar mais um ano de pré escola.

2.2.2

Alemanha

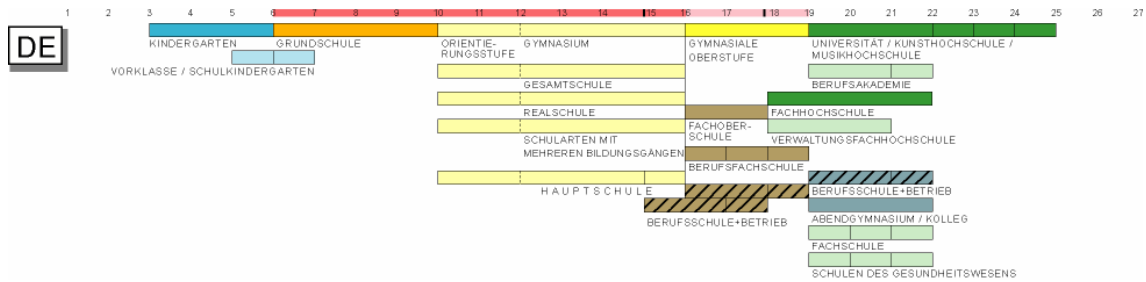


Fig.9 – Sistema Educativo da Alemanha

Na Alemanha, os Estados (*Bundesländer*) são os responsáveis pela Educação. O jardim da infância é opcional e pode ser frequentado entre os 3 e 5 anos de idade. As autoridades locais (Serviços de Bem Estar Social da Juventude) são responsáveis por providenciar classes de *Kindergarten*, públicas e particulares a todas as crianças de 3 anos de idade até a escolaridade obrigatória. Os *kindergarten* são as formas tradicionais de educação pré – escolar dos 3 aos 6 anos de idade. Há ainda outras modalidades de instituições e cuidados, mas não são significantes.

Benefícios -. As contribuições familiares são atribuídas de acordo com as instituições, a renda familiar, o número de crianças ou ainda o número de membros de uma família e podem ser total ou parcialmente reembolsáveis, se os pais não puderem pagá-las, o que será assumido pelo Serviço do Bem Estar da Juventude.

Idades - Os grupos não são constituídos por níveis, mas sim por crianças com idades diferentes, com uma pessoa devidamente treinada e um auxiliar.

Funcionamento - Na Alemanha, as pré escolas e os Jardins de Infância não fazem parte do sistema escolar organizado, mas é assegurado às crianças e o seu horário de funcionamento é estabelecido de acordo com os órgãos mantenedores e após consulta aos pais. Podem variar de lugar para lugar, de acordo com as necessidades de cada região e funcionar por meio período (por pelo menos 4 horas), ou período integral.

Curriculum – Não é estabelecido um curriculum obrigatório, como nas escolas. O que se procura é desenvolver áreas e actividades que estimulem o desenvolvimento da

criança entre os 3 e os 6 anos de idade nas áreas física, mental, emocional e das habilidades sociais. De acordo com o *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*, nos *day care centers* procuram-se desenvolver as áreas da linguagem escrita e da comunicação, o desenvolvimento pessoal e social, o desenvolvimento dos valores e da educação religiosa, a matemática, as ciências naturais e a tecnologia informática, as artes, o corpo, o movimento e a saúde, numa aproximação holística, na área de projectos, onde são valorizadas a liberdade de criatividade, o trabalho em equipa, e a aprendizagem através dos seus próprios erros, numa abordagem de investigação e experiências, onde a criança aprende através dos seus interesses e do seu desenvolvimento pessoal, de maneira individual, tendo em vista suas necessidades, monitorizada pela equipa pedagógica e com reuniões regulares com os pais.

Outras Instituições - Para as crianças de 6 anos que têm idade para frequentar a escola compulsória, mas o estágio de desenvolvimento não permita que possam lidar com os desafios da escola primária, estabeleceram-se os *Schulkindergärten* ou *Vorklassen*, com ligações às escolas primárias, com o objectivo de criar e otimizar as condições para o desenvolvimento e habilidades das crianças para perceber, mostrar sentimentos e expressar-se por si só, através de exercícios e materiais, mas sem antecipar as matérias e disciplinas escolares, principalmente na área linguística. Há ainda outras medidas para crianças imigrantes, com défices de linguagem ou que sejam socialmente desfavorecidas. Algumas Länder estabeleceram ainda as *Vorklassen* (salas de pré escola) para crianças de 5 anos que não alcançaram a idade escolar, mas cujos pais gostariam que elas recebessem assistência para os preparativos da escola primária. Essa frequência (*Vorklassen na Grundschulen* é voluntária, com o propósito dessas aulas de pré – escola na escola primárias encorajarem as crianças a aprender brincando, mas sem antecipar as matérias do primeiro ano escolar. Às crianças portadoras de deficiências há as *Sonderkindergärten*

(conhecidas por *Förderkindergärten*), que só atendem às crianças portadoras de deficiência e as *Kindergarten* integrativas, que aceitam crianças com ou sem deficiências.

Fora os *day-care centres* há ainda a possibilidade de a criança abaixo dos 6 anos de idade receber educação de maneira particular: uma ou mais crianças são colocadas em casas particulares, com uma *child minder*, nos horários normais ou mesmo após o horário do *kindergarten* ter se encerrado, de acordo com as necessidades dos pais.

2.2.3 - Irlanda

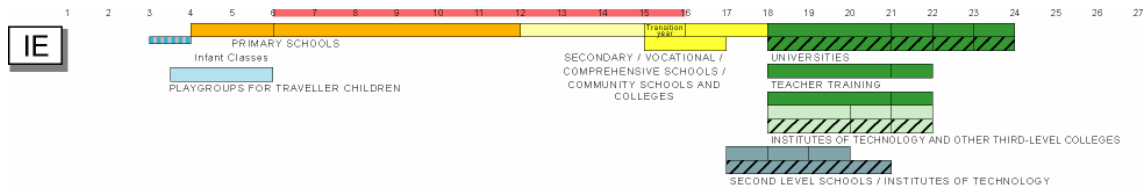


Fig.10 – Sistema Educativo da Irlanda

Embora não seja obrigatória a frequência à escola até os 6 anos de idade, a maioria das crianças começa na escola no mês de Setembro seguinte ao seu quarto aniversário. Uma grande percentual de crianças de 4 e 5 anos de idade frequenta as *infant classes* na escola primária. Desta maneira o que é considerado pré – escola em outros países (dos 4 aos 6 anos de idade), é proporcionado, sem taxas, a todas as crianças na Irlanda. O Departamento de Educação e Ciências ainda estabelece programas para a faixa dos 3 anos de idade, com necessidades educativas especiais e crianças com desvantagens económicas e sociais. O programa mais abrangente deles, o *Early Start Pilot Pre-school Programme* foi estabelecido em Outubro de 1994, com a duração de um ano, para crianças de 3 anos de idade, que apresentam risco social, que intensifica o seu desenvolvimento e previne contra o fracasso escolar.

2.2.4 – Eslováquia

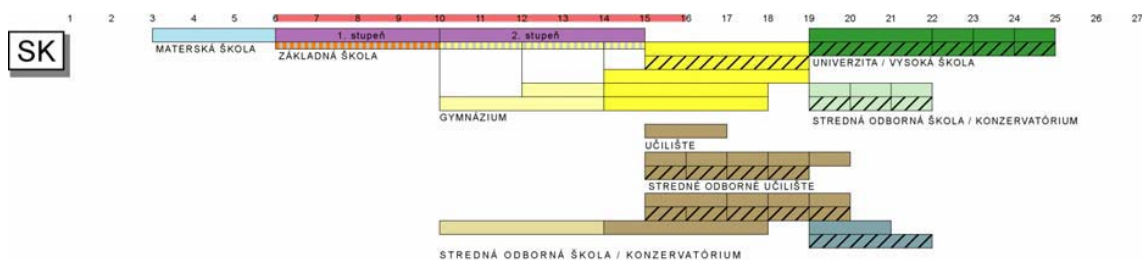


Fig.11 – Sistema escolar da Eslováquia

A Pré Escola é considerada o primeiro nível do Sistema Educacional e abrange crianças dos 3 aos 6 anos de idade, em alguns casos aceitam-se até crianças mais novas, a partir dos 2 anos de idade. Não é obrigatória a frequência. Actualmente discute-se a obrigatoriedade do ensino a partir dos 5 anos de idade. É encontrada em estabelecimentos de escolas pré – primárias, jardins de infância e jardins de infância

especiais, (especializados para atender crianças com necessidades educativas especiais) e também em escolas primárias com jardins de infância. As crianças com 5 anos de idade e as que tiveram ingresso tardio têm prioridade.

Funcionamento - Os períodos de funcionamento variam: meio período, dia inteiro, semanais ou de cuidados contínuos. A maior parte funciona das 6:00 h às 18:00 h , de acordo com as necessidades dos pais. As escolas de dia inteiro também podem ter classes de meio período. Podem ser administrados pelas Câmaras, entidades legais ou pessoas singulares. O objectivo principal é completar a educação familiar através de actividades educacionais, para o desenvolvimento integral da personalidade da criança, de acordo com a sua individualidade e idade específica e também o preparo para a escola obrigatória. Os pais podem escolher a escola de seus filhos. Muitos escolhem perto de suas residências, mas o número dos que escolhem de acordo com as orientações de cada pré - escola ou de qualidade aumenta a cada dia. Com isso, muitas pré escolas estão a fechar, por falta de fundos. Há um mínimo exigido de 10 alunos por escola, mas há casos em que podem funcionar com menos alunos, de acordo com as necessidades dos pais ou necessidades locais e regras especiais para o pagamento de taxas pelos pais. O número de alunos por classe varia de acordo com o funcionamento da escola. As escolas de meio período e período integral, podem ter 22 crianças entre 3 e 4 anos de idade; 24 entre 4 e 5 anos de idade, 28 de 5 anos de idade, até o início da escola compulsória e 24 crianças de 3 a 6 anos de idade, misturadas entre si. Para cada classe onde exista uma criança com menos de 3 anos de idade, diminui-se um aluno. Onde haja 8 crianças de 3 anos é montada uma classe separada, com um máximo de 20 alunos. A educação para classes de crianças entre 2 e 3 anos de idade é dada, alternadamente, por 2 professoras, se existirem entre 8 e 14 crianças ou por 3 professoras para classes entre 14 e 20 alunos.

As pré escolas de funcionamento semanal ou com cuidados contínuos, podem aceitar 15 crianças com idade entre 3 e 4 anos, 18 entre 4 e 5 anos, 25 entre 5 e 6 anos e 15 crianças entre os 3 e os 6 anos de idade. Se as regras de higiene exigirem classes com menos alunos, prevalecem as regras de higiene. Para as crianças que começam a escola obrigatória no ano seguinte, classes preparatórias são montadas, com o objectivo de assegurar saúde e o desenvolvimento integral da personalidade e para equilibrar o nível de desenvolvimento das crianças, com iguais possibilidades de preparação para o

ingresso na escola primária. O número de crianças com necessidades educativas especiais não pode ser superior a 5, e o número máximo de alunos dessa classe ser reduzido de 2 a 4 crianças, de acordo com o défice. Nos jardins de infância podem ser criadas classes para crianças com necessidades educativas especiais, com um mínimo de 6 e um máximo de 8 por sala. Nos casos dos jardins de infância específicos para crianças com necessidades educativas especiais, com cuidados de saúde o máximo é de 8 alunos com défices severos e 15 para crianças com défice de mobilidade.

Curriculum – As crianças com idades entre os 2 e os 6 anos de idade têm aulas de educação física, de educação social, educação intelectual (que inclui desenvolvimento da compreensão, educação da linguagem e imagens matemáticas) e educação estética (arte, música e educação literária), através de actividades interessantes, alegres e atractivas, com uma aproximação sensível, agradável e carinhosa entre alunos e educadores de infância.

Avaliação - Contínua e sistemática, com registos escritos das actividades da criança., positivas ou negativas, conhecimentos e habilidades que poderão ser úteis em reuniões com os pais ou para a professora da escola primária que terá a criança num futuro.

2.3- Critérios de selecção do terceiro grupo de países

2.3.1 - Letónia

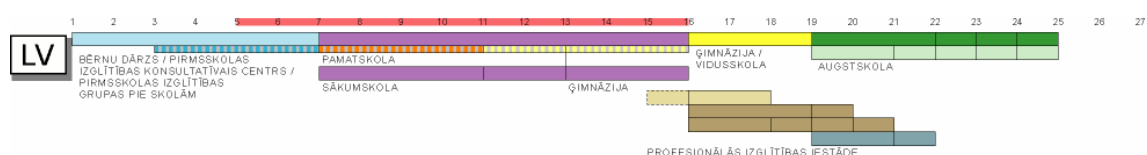


Fig.12 – Sistema Educativo da Letónia

A partir de 2002, a pré –escola (*Pirmsskolas izglītība*) é obrigatória para os 5 e 6 anos. É possível começar a escolaridade obrigatória um ano antes ou depois, de acordo com o julgamento de uma comissão médica. Nas escolas públicas não se cobram taxas. Os pais são livres para escolherem as escolas dos filhos. As autarquias são

obrigadas a providenciar para as crianças residentes vagas nas escolas. Há uma lei governamental, criada em 2004, que penaliza os pais cujos filhos não estejam na escola obrigatória até os 7 anos de idade. O principal objectivo é preparar as crianças para a escola primária e o que se pretende atingir é adiantar o desenvolvimento físico, mental e social e estabelecer a compreensão dos processos naturais e sociais e construir valores éticos e morais; assegurar o desenvolvimento da iniciativa e das descobertas e da criatividade; desenvolver modelos de cooperação e comunicação; favorecer o desenvolvimento harmonioso da personalidade da criança e a cidadania através da compreensão do que é nascer na Letónia e os valores da democracia. O programa educacional busca desenvolver a personalidade, a área física e sócio – afectiva, o desenvolvimento intelectual, da criatividade, a adaptação à vida escolar e a prática da língua materna.

Classes podem ser abertas com um mínimo de 10 crianças, ou 8 com necessidades educativas especiais. Nas áreas rurais, há meios de transporte para a ida à escola. Até os 4 anos é optativa. As instituições estão proibidas de realizar provas de ingresso, embora as crianças tenham de apresentar padrões de comportamento, saúde, higiene. As pré – escolas públicas cobram taxas de refeição. Nas zonas rurais, as autarquias colaboram com esses custos.

Há classes separadas por idades e classes conjuntas. De acordo com os pedidos dos pais, os alunos podem ser divididos por nacionalidades. Para as idades entre 3 e 7 anos as classes devem ter entre 10 e 24 alunos. Nas zonas rurais, 8 alunos, tendo um adulto para cada grupo de 8 alunos. Nas classes do ensino compulsório, 12 a 24 alunos nas cidades e 8 a 24 nas zonas rurais. As escolas que funcionam o período integral abrem das 7 e meia da manhã até as 6 horas da tarde, de segunda a sexta – feira. Há em algumas pré – escolas a possibilidade de se ficar à noite, ou por períodos de 24 horas.

Curriculum - Há um Curriculum pré – estabelecido pelo Ministério da Educação e Ciência, que pode ser adaptado de acordo com as necessidades das crianças. Para as classes de 3 anos, a duração de cada actividade não pode exceder os 30 minutos; 45 minutos para as classes de 4 e 5 anos e para as de 5 e 6 anos, 120 minutos.

Métodos e materiais - Através das brincadeiras a criança aprende sobre o mundo, desenvolve a imaginação, a criatividade, o gosto pela estética e pela arte, além de ter conforto emocional, sentimento de liberdade e segurança..

Avaliação -. A criança é observada e é conversado com ela sobre os seus progressos, os seus pontos fortes e encorajando o desenvolvimento dos pontos mais fracos. A pedagoga conversa com os pais para que a criança possa ter um desenvolvimento sadio.

Outras Instituições -As escolas particulares não recebem apoio do Governo, mas podem estabelecer parcerias com as autoridades locais para a criação das classes de 5 e 6 anos de idade e escolaridade obrigatória. Nas pré-escolas ensina-se a língua da Letónia, ou russo e até línguas das minorias étnicas, com programa bilingue. Podem também ter serviços de infantários, *play groups* e *day care centers*.

2.3.2 – Estados Unidos

Atende crianças dos 3 aos 5, 6 anos de idade. Desde 2002, o governo americano lançou vários programas educacionais, tais como o “*No Child Left Behind*”, o “*Free School Age*”, o “*Reading First*”, entre outros, para fortalecer e incrementar o “*Head Start Program*”, criado nos anos 60 e 70 para diminuir o insucesso escolar de crianças vindas de famílias de baixo rendimento, mas sem a preocupação com qual modelo pré-escolar a aprendizagem seria mais eficaz. Surgiram quatro abordagens diferentes: Os modelos Montessori, os behavioristas, os modelos de educação aberta e as abordagens construtivistas.

Dentre os modelos mais consistentes, e ainda hoje, segundo Spodek (2002), o programa High Scope, de Michigan é um dos mais eficazes. Cognitivista, baseado em Piaget, enfatiza o desenvolvimento cognitivo e privilegia o conhecimento físico, social e lógico matemático, respeitando os estádios de desenvolvimento em que cada criança encontra-se. Também conhecido por “*Curriculum de Orientação Cognitivista*”, embora criado em 1960, teve seu *curriculum* exposto e publicado somente em 1971. Criado em Ypslanti, o High Scope é ainda o mais conceituado programa utilizado para crianças desfavorecidas. Através de experiências-chave (anexos), apresenta uma aprendizagem activa, onde a criança constrói o seu conhecimento a partir da interacção com o mundo ao seu redor, em actividades planeadas por si ou pelo educador, rodeadas de perguntas que estimulam a reflexão e a aprendizagem.

2.3.3 - Portugal

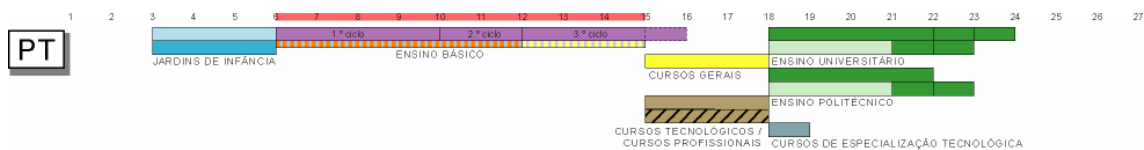


Fig.13 - Sistema Educativo de Portugal

A Lei de Bases do Sistema Educativo e a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, de 1986, estabelecem a educação escolar a partir dos 3 anos até o ingresso à escolaridade obrigatória, de carácter facultativo.

Segundo a Lei-Quadro, “ são objectivos gerais da educação pré-escolar:

- promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente, no âmbito da saúde individual e colectiva;
- proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.

“ São finalidades da educação pré-escolar:

- apoiar as famílias na tarefa da educação dos filhos;

- proporcionar a cada criança a oportunidade de desenvolver a sua autonomia, socialização e desenvolvimento intelectual;
- promover a sua integração equilibrada na vida em sociedade;
- prepará-la para uma escolaridade bem sucedida. A escola deverá ser entendida como local de aquisição de aprendizagens múltiplas.

Todas as crianças que residem em território nacional têm direito à educação. Podem frequentar os Jardins de Infância se tiverem entre 3 e 5 anos de idade e as Actividades de Animação Socioeducativa, organizadas pelo Ministério do Trabalho, fora do horário escolar, para cobertura das diferenças deste horário com o horário laboral dos pais. Tem a finalidade de guarda das crianças, somente. As animações infantis e comunitárias, realizadas em instalações cedidas pela comunidade têm por objectivo proporcionar às crianças de 5 anos, carentes das zonas urbanas periféricas, actividades adequadas ao seu desenvolvimento e ainda as educações infantis itinerantes, para crianças de 3 a 5 anos, das zonas rurais, que tenham número inferior a 15 alunos, e que portanto não podem ser beneficiadas por uma classe de jardim-de-infância.

Todos os jardins-de-infância têm de cumprir pelo menos 5 horas de actividades de componente educativa, 5 dias por semana. Os jardins-de-infância da rede pública estão localizados em sedes próprias, ou num conjunto de instalações com outros níveis de educação básica, os agrupamentos de escolas. Os pais podem inscrever seus filhos tanto na rede pública, como na privada. Na rede pública, não há pagamentos de taxas. Na rede privada, nas escolas sem fins lucrativos o Estado comparticipa o funcionamento das instituições, ao passo que nas escolas privadas com fins lucrativos, taxas são recolhidas pelos pais, e as crianças oriundas de famílias mais desfavorecidas são desenvolvidos contratos de desenvolvimento.

Para cada classe entre 20 e 25 alunos há um educador. Nas zonas de baixa densidade demográfica, poderá ser autorizada a frequência de menos de 20 crianças ou ainda adoptadas a educação itinerante e a animação infantil e comunitária.

De acordo com o desenvolvimento das crianças pode haver diferença nos conteúdos dados, de acordo com as faixas etárias ou em grupos com idades variadas, com diferentes graus de complexidade. As áreas de conteúdo são: formação pessoal e social; domínios da expressão motora, dramática, plástica e musical; domínio da linguagem e abordagem da escrita; domínio da matemática e do conhecimento do mundo.

A escolaridade obrigatória começa com 6 anos de idade. Se a criança for portadora de necessidades educativas especiais, mediante pedido dos pais ou do encarregado da educação, poderá permanecer por mais tempo no jardim-de-infância.

Métodos e materiais – Os mais comuns são:

- Pedagogia de Projectos, onde as crianças participam activamente num plano de acção, flexível e aberto, conjunto com a educadora, onde são estimuladas a criatividade, a sensibilidade, a autonomia e a socialização da criança;
- Movimento da Escola Moderna, baseado em Freinet e Vigotsky, onde as crianças aprendem através da cooperação, em função de interesses e podem trabalhar em conjunto ou individual;
- Método João de Deus, onde a ênfase é dada na leitura, escrita e aritmética, de acordo com plano prévio de trabalho, onde a criança é preparada para ir à escola, conduzida pelo educador;
- High Scope / Currículo de Orientação Cognitiva. Baseado em Piaget, a criança aprende fazendo, em uma sala dividida por áreas, baseada em suas escolhas. O papel do educador é o de incentivar e promover a acção.
- Pedagogia de Situação, o educador pode seguir diferentes práticas, sem uma metodologia única, nem sem metodologia específica.
- Modelo de Activação do Desenvolvimento Psicológico, que preconiza uma intervenção educativa que contribua para o desenvolvimento integral do sujeito, que segue as linhas de Piaget, Vigotsky e Bruner. E tem como conceitos chave o conflito cognitivo, o conflito sócio – cognitivo, a argumentação e a contra - argumentação .

Voltaremos a falar de alguns deles, mais tarde, em capítulo posterior.

Avaliação - A partir do que o educador observa, estabelece a progressão das actividades a realizar com cada criança e com o grupo, num todo.

2.3.4 - Itália

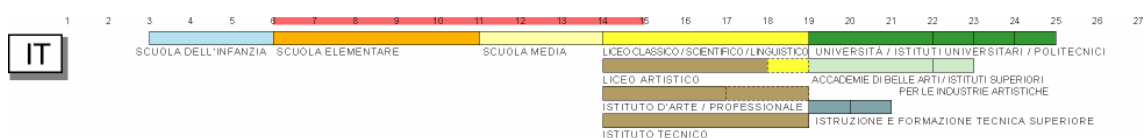


Fig.14 – Sistema Educativo da Itália

Os três anos da *scuola dell'infanzia*, de acordo com a lei de 2004, contribuem para o desenvolvimento afectivo, psicomotor, cognitivo, moral, religioso e social da criança, além de promover o estabelecimento de relações, autonomia, criatividade e da aprendizagem em igualdade de oportunidades. É um dever do Estado, das administrações regionais, provinciais e das comunas favorecer a educação.

As famílias são livres para colocarem os seus filhos nas escolas de suas opções. As escolas das pequenas vilas normalmente fazem consórcios e agrupamentos, para uma melhor qualidade e gestão dos serviços prestados.

Não é obrigatória a frequência, por não fazer parte da escolaridade obrigatória e normalmente não são cobradas taxas. Os pais pagam alguns serviços, tais como transporte e cantinas. O número de alunos por classe não é fixo, e depende de vários factores, dentre eles, o número de crianças com necessidades educativas especiais, a geomorfologia do território, as condições financeiras e as desvantagens sociais, bem como a disponibilidade regional do número de escolas. Podem ter entre 15 e 25 alunos e ter entre 875 a 1400 horas. As escolas definem seus horários diários e semanais, de acordo com os seus projectos educacionais. Varia entre 25 e 48 – 49 horas semanais, em 35 semanas de trabalho, com 3 modelos de horários: 25 horas de serviços matutinos; 40 horas de serviços e entre 48 e 49 horas. O *Consiglio di circolo* estabelece o início e o fim das actividades e os dias de aula na semana, que não podem ser inferiores a 5, de acordo com o pedido dos pais.

Curriculum – As indicações nacionais são: desenvolvimento de competências, da personalidade e da autonomia; os objectivos específicos são o conhecimento de si e do outro; o corpo, movimento e saúde; explorar, conhecer e planear. Estabelece um portfólio de competências.

Métodos e materiais - Através de experiências reais, as crianças aprendem pela reflexão, expressão, comunicação, apreciam a beleza e dão sentido às coisas, o que cria uma atmosfera de curiosidade e gosto pelos jogos e brincadeiras, o que requer do adulto atenção, disponibilidade, flexibilidade e adaptabilidade. Valoriza o relacionamento entre os pares e os adultos e o contacto directo com a natureza, com as coisas e os materiais, o ambiente social e cultural para activar a curiosidade através de experiências e descobertas mais organizadas.

Avaliação - Avaliações ocasionais e sistemáticas são efectuadas, bem como a documentação das actividades como avaliação das suas necessidades a serem comentadas com os pais. A *scuola dell'infanzia* promove, dá suporte e fortalece processos que permitam aos alunos desenvolver suas habilidades ao máximo.

As intervenções psicopedagógicas podem ser externas ou internas e as intervenções pediátricas são de responsabilidade do Serviço Nacional de Saúde. Não têm custos e estão disponíveis para todas as crianças. O Estado é obrigado a fornecer ensino público, mas autoriza o funcionamento de escolas particulares, sem custos para o Estado. Há as escolas públicas, as *scuole paritarie*, geridas por organizações ou pessoas singulares, reconhecidas pelo Estado, com autorização de emitir documentos legais válidos e as escolas privadas, não autorizadas a emitir certificados válidos.

Um dos modelos italianos mais conhecidos mundialmente é o da escola da Reggio Emília. As primeiras experiências surgiram em 1963 com a implantação das primeiras pré-escolas (3 a 6 anos), seguidas em 1970 com a das creches (0 a 3 anos) através de um projecto pedagógico e cultural. A educação para crianças de 3 a 6 anos é baseada na imagem potencial que a criança tem a desenvolver e tem direitos, que aprende e cresce na relação com os outros. Os pais, a participação familiar, o trabalho em conjunto dos professores, a importância dada ao desenvolvimento escolar, o atelier e a cozinha, juntamente com a assessoria didáctica pedagógica fazem com que resulte os serviços administrados pela municipalidade de Reggio Emília. As primeiras escolas foram abertas e eram administradas pela iniciativa popular. As creches e pré-escolas são oferecidas como pontos de encontro e discussão com as famílias e a população. Cada uma é composta por um Conselho de pais, membros da comunidade, professores, auxiliares e o coordenador pedagógico (pedagogo). Eleito a cada 3 anos, este Conselho representa a estrutura de base democrática e tem a responsabilidade de promover a participação familiar nos projectos educacionais das creches e pré-escolas, o que contribui para manter a qualidade do serviço. A organização da equipa é baseada nos princípios de conjunto, amizade, trocas e co-responsabilidade. A jornada de trabalho é de 36 horas semanais, que incluem as horas de contacto directo com as crianças, com a equipa, desenvolvimento profissional e encontros com as famílias.

O trabalho é organizado de modo a que professores, cozinheiros, auxiliares e atelieristas estejam presentes no período da manhã, de intensa actividade. Nas creches e pré-escolas o ambiente físico e os espaços são organizados e desenhados do ponto de vista

arquitectónico e funcional de modo a encorajar o convívio entre alunos e professores, entre as crianças e entre os adultos, proporcionando um ambiente para brincar, descobrir e pesquisar.

Os ateliers e os mini-ateliers são espaços organizados a fornecer diariamente oportunidades a cada criança individualmente ou em grupos, com diferentes materiais e linguagens expressivas, através de diferentes pontos de vista, onde as mãos, o pensamento e as emoções são activadas, dando valor à expressão e criatividade de cada um. A cozinha dentro das creches e pré - escolas prepara diariamente as refeições balanceadas para crianças e adultos seguindo uma dieta estabelecida por uma equipa de nutricionistas, pediatras e cozinheiros. É fornecida uma cópia do menu aos pais quando os filhos são admitidos nas escolas. As dietas podem ser individualizadas, de acordo com os pediatras, além de dietas restritivas, de acordo com a religião de cada um, desde que solicitadas. Uma equipa de coordenação didáctica pedagógica formada por um Director de Educação, Director de Creche e Pré - Escola e um grupo de pedagogos coordena e é responsável pelas creches e pré-escolas, além de um pedagogo especializado em crianças com necessidades educativas especiais e seus familiares. Os pedagogos estabelecem as linhas pedagógicas e a organização dos serviços, participam nas reuniões com as famílias, organizam e sustentam as iniciativas de desenvolvimento profissional, coordenam os professores e a equipa dos centros e escolas.

2.3.5 – Turquia

Na Turquia, a pré – escola é opcional e tem lugar nas instituições de educação formal, normalmente em prédios de escola primária, construídos com essa finalidade, afiliados ao Ministério da Educação Nacional, ou em escolas primárias particulares ou em jardins-de-infância independentes. Os infantários aceitam crianças de 36 a 72 meses e o jardim-de-infância de 60 a 72 meses, entre 10 e 20 crianças, podendo chegar a 25., com no mínimo 180 dias de actividades, 5 dias por semana. E podem funcionar das 8:00 h da manhã às 17:00 h, ou das 8:30 h às 13:30 h, sem exceder a 6 horas diárias ou ainda pela manhã e à tarde, em 2 períodos. Os objectivos gerais são assegurar o desenvolvimento físico, mental e emocional e a aquisição de bons hábitos; a preparação para a escola primária; criar um desenvolvimento e crescimento comum para crianças vindas de famílias de condições inaptas; assegurar que as crianças falem a língua materna de maneira acurada. Segundo o relatório Eurydice de 2005, somente 20% das

crianças entre os 4 e 5 anos de idade frequentam a pré – escola. Crianças vindas de martírios, de veteranos incapacitados ou veteranos de guerra, de pais divorciados, com necessidades educativas especiais ou que sejam filhos de funcionários da escola têm prioridade. Crianças de famílias pobres e pais trabalhadores, ou que voltaram do estrangeiro ou que os pais estejam no estrangeiro, também obtêm registo. Crianças vindas de martírios, de veteranos incapacitados ou veteranos de guerra, de famílias pobres são admitidas sem o pagamento de taxas, na escala de uma para cada 10. Têm atendimento especial nos infantários, *day care centers* e creches crianças de até 6 anos que perderam seus pais, que corram riscos, ou foram negligenciadas, que necessitem de protecção contra perigos sociais, ou submetidas a maus hábitos como prostituição, álcool, drogas ou pedir esmolas. parcial. Apresentaremos como exemplo, um quadros de actividades para o período integral e outro para o meio período.

Quadro 3 – Actividades em período integral

	Período Integral
HOURS (08.00-17.00)	Actividades
08.00-08.50	Chegada
08.50-09.40	Limpeza e controle da saúde
09.40-10.30	Actividades livres
10.30-11.20	Pequeno almoço e limpeza
11.20-12.10	Língua turca, / Brincadeiras e jogos / Música / Arte /Actividades preparatórias de leitura e escrita ou leitura / Ciências e Natureza/ Teatro
12.10-13.00	Almoço e higiene
13.00-13.50	Descanso
13.50-14.40	lanche
14.40-15.30	Língua turca, / Brincadeiras e jogos / Música / Arte /Actividades preparatórias de leitura e escrita ou leitura / Ciências e Natureza/ Teatro
15.30-16.20	Limpeza e arrumação
16.20-17.00	Saída
Quadro 4 – Actividades em meio período	EDUCATIONAL STATUS
HOURS (08.30-13.30)	ACTIVITIES
08.30-09.20	Chegada dos alunos e preparação
09.20-10.10	Actividades de tempo livre
10.10-11.00	Arrumação, limpeza e lanche
11.00-11.50	Língua turca, / Brincadeiras e jogos / Música / Arte /Actividades preparatórias de leitura e escrita ou leitura / Ciências e Natureza/ Teatro
11.50-12.40	Almoço em casa ou na escola
12.40-13.30	Língua turca, / Brincadeiras e jogos / Música / Arte /Actividades preparatórias de leitura e escrita ou leitura / Ciências e Natureza/ Teatro
-----13.30	Limpeza e arrumação

Métodos e materiais - Durante a implementação do programa, os educadores prestam atenção aos directores, para saber como serão as crianças, o planeamento das actividades educacionais, o seu desenvolvimento, a provisão do material escolar, as avaliações a serem feitas, e assegurar-se da participação da família na educação da criança. São preparadas as actividades anuais e planos diários para que a educação se dê no mais alto nível. Podem utilizar os programas que são dados como exemplos, ou preparar outros, de acordo com as solicitações e desenvolvimento. Podem ser preparadas actividades de mais de uma área ao mesmo tempo, além das actividades para as crianças com necessidades educativas especiais. E a aquisição de material também, do tipo de sucatas, objectos usados pela família no dia a dia, livros, músicas, fantoches são solicitados à família e à sociedade, dando preferência a materiais que possam ser reutilizados, que sejam baratos, de materiais duráveis, que não causem perigo às crianças, e que sejam fáceis e práticos de usar. A educadora dá à criança a oportunidade de ajudar aquando da preparação dos materiais, na escolha do material a ser trabalhado. Actividades de grandes e pequenos grupos são dadas de maneira equilibrada, com a participação activa da criança. Há ainda parques, jardins, e campos de areia.

Avaliação – É um dos elementos fundamentais da pré-escola. É feita através de diferentes aspectos: do desenvolvimento da criança, do programa e através da auto-avaliação do professor. Quando avalia a criança, o educador observa o seu desenvolvimento nos comportamentos esperados na aquisição do processo educativo. Ele não se limita à avaliação de uma simples actividade, mas de uma avaliação ao longo do dia, com registos de observação individual. As famílias recebem pelo menos um boletim informativo por ano, com os conceitos bom, razoável, insatisfatório, participativo, não participativo. Quanto à avaliação do programa, ele é analisado em todos os aspectos: objectivos, comportamentos esperados a serem adquiridos, status educacional, e é feito um balanço entre o que foi planeado e o praticado, e novas condições são determinadas. Na auto-avaliação do professor ele revê sua prática através dos planos preparados, o desenvolvimento da educação e os materiais utilizados. Todos os resultados obtidos são utilizados aquando da preparação para o programa do próximo ano. Todos os dados e observações são guardados para depois serem repassados para os professores da escola primária. Os educadores e os directores planeiam como será a colaboração dos pais. Os primeiros fazem pelo menos uma visita à casa da criança, onde são mostradas actividades, jogos e brincadeiras que a família

pode fazer para auxiliar no desenvolvimento da criança. Apoio psicológico e médicos pediatras encontram-se nas instituições pré – escolares ou as crianças são encaminhadas aos serviços competentes, quando se faz necessário. Há kits de primeiros socorros e saúde em todas as instituições e os médicos dispõem de fichas e estão preparados para auxiliar os educadores, as famílias e estão autorizados a tomarem as medidas necessárias para evitar doenças contagiosas ou epidémicas. Há ainda os jardins-de-infância móveis, com programas de apoio na área de linguagem, nas diferentes regiões do país, com o objectivo de levar aos pais a informação do que está a ser realizado.

No ano lectivo 2005/2006, segundo o relatório Eurydice, 8,9% do total de alunos em idade pré- escolar frequentaram escolas particulares, que seguem legislação própria quanto à abertura, encerramento, horários e dias de funcionamento, admissão de alunos, frequências, taxas, número de alunos por classe e selecção de equipa . As escolas particulares assinam convénios para aceitação de 25% do total do número de alunos oriundos de famílias pobres, livres de pagamento de taxas. Estas escolas também recebem benefícios fiscais.

2.3.6 - Brasil

Kulmann Jr e Barbosa (1998) descrevem a influência europeia de Fröebel nas experiências pioneiras no Brasil, principalmente no Jardim de Infância Caetano de Campos, além de também a educação infantil brasileira ter sido influenciada pelos modelos de Montessori e de Decroly.

O mundo mudou depois das revoluções industriais: as mães começaram a competir no mercado de trabalho, tendo de deixar seus lares por um período. Os trabalhadores passaram a exigir creches como direitos e melhores condições de vida para seus filhos: e começa a ser mais reivindicada a educação infantil no Brasil, termo mais actual, que aparece pela primeira vez na Constituição de 1988, para designar o atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade, através de alguns modelos :

3.1 – Até á década de 20

Filantropicos ou Assistencialistas – até a década de 20. Foi proposto para resolver os minimizar os efeitos dos problemas sociais e morais atribuídos à pobreza, numa visão

pejorativa das classes mais populares, ligados ao período colonial e imperialista da história do Brasil e estava longe de se preocupar com o bem estar da criança

3.2 – Até á década de 50

Higienista – da década de 30 até os anos 50. O Estado busca parcerias de incentivo e financiamento para colaborar com a protecção da infância. Foram criados o Ministério da Saúde, o Ministério da Justiça e Negócios Interiores, o Ministério da Previdência Social e Assistência Social e o Ministério da Educação, além de entidades da iniciativa privada, com o objectivo de uma sociedade saudável. Em 1940 foi criado o Departamento Nacional da Criança, administrado pelo Ministério da Saúde., onde a partir de 1950 programas foram criados para o combate à desnutrição, o apoio à vacinação e pesquisas de cunho médico. O maior objectivo era o combate à mortalidade infantil. Preocupou-se com a educação física e a higiene das crianças, como factor de desenvolvimento. A criança ideal é aquela que segue as regras que o mundo adulto impõe, não levanta a voz para questionar ordens, é limpa, correcta e preparada para enfrentar a juventude.

3.3 – A década de 60

Carácter médico–assistencial da década de 60. O objectivo principal, após o enfraquecimento do Departamento Nacional da Criança era reduzir a mortalidade materna.

3.4 – A década de 70

Lei 5692/71. Considerada superficial e difícil de ser cumprida, pois não estabelecia programas específicos para que as empresas particulares criassem creches, escolas maternais, jardins da infância e pré – escolas para os filhos de até 7 anos das mulheres trabalhadoras, um dos maiores objectivos desta lei.

3.5 – Da década de 80 até aos nossos dias

“ Criança cidadã” , das décadas de 80 a 90, com a criação das Organizações não Governamentais (ONGs) e da criança constituinte, com direitos, sendo a educação um dos direitos de todos, através da Constituição de 1988 (artigo 205), do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990 e a Lei de Directrizes e Bases, de 9394/96,

onde a criança legalmente adquire condições para o seu desenvolvimento físico, psicológico e intelectual na faixa de zero a seis anos de idade.e passa a fazer parte da educação básica..... agora sob a responsabilidades definitivas dos municípios....

Com esta pequena retrospectiva histórica, verifica-se que a Educação Infantil surgiu com um carácter de assistência à saúde/ preservação da vida, sem levar em conta o factor educacional., da urbana e típica sociedade industrial; não surgiu com fins educativos, mas sim para prestar assistência, e não pode ser comparada com a história da educação infantil, pois esta, sempre esteve presente em todos os sistemas e períodos educacionais a partir dos gregos.

Falámos ao longo desse capítulo de alguns programas/ *curricula* de educação de infância em alguns países da Europa, bem como outros que nos pareceram relevantes.

Nesta perspectiva, pensamos que é essencial para este estudo que é essencial para este estudo abordarmos algumas teorias fundadoras de alguns destes programas. É o que faremos no capítulo seguinte.

**CAPÍTULO III- AS TEORIAS DE
APRENDIZAGEM E OS TEÓRICOS
FUNDAMENTADORES DO MODELO
ADP**

CAPÍTULO III - AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM E OS TEÓRICOS FUNDAMENTADORES DO MODELO ADP

Dentre as teorias de aprendizagem, temos as behavioristas, onde se destacam Watson, Thorndike, Hull e Skinner; as humanistas, de Maslow e Rogers, as cognitivistas, de Piaget, Bruner, Vygotsky e Ausubel e as neo piagetianas.

3.1 - Behavioristas – (Comportamentalistas)

Os comportamentalistas realçaram a forma como o organismo aprende, independente do potencial genético, do estágio do desenvolvimento físico ou psicológico. A aprendizagem é o resultado de um condicionamento, semelhante à aprendizagem da salivação dos cães de Pavlov. Watson cunhou o termo behaviorismo para deixar claro que sua preocupação era com os aspectos observáveis do comportamento. O behaviorismo supõe que o comportamento inclui respostas que podem ser observadas e relacionadas com eventos que as precedem (estímulos) e as sucedem (consequências). São também chamadas teorias estímulo-resposta, o aluno é visto como um objecto e responde a estímulos vindos do ambiente externo e não se leva em consideração o que ocorre dentro da mente do indivíduo ou o seu pensamento durante o processo de ensino – aprendizagem.

Thorndike trabalhou com gatos; Hull com ratos e Skinner com ratos e pombos, mas os princípios de aprendizagem foram generalizados aos seres humanos.

Thorndike foi o responsável pelo encaminhamento da educação no sentido das medidas. Procurou eliminar a especulação, a opinião e a investigação naturalista. Achava perda de tempo visitar salas de aula e fez inúmeras experiências com gatos em laboratório. Estava interessado no aspecto da aprendizagem que envolve tentativa e erro, através de uma ligação estímulo – resposta no sistema nervoso. Postulou leis básicas de aprendizagem que perduraram nas práticas de sala de aula por mais de cinquenta anos.

Watson acreditava que as pessoas eram feitas, não nasciam e que um bebé pode ser moldado através de técnicas de condicionamento, com uma abordagem clinicamente asséptica e friamente imparcial. Foi Watson que preparou o terreno para o trabalho de Skinner.

Para Skinner, a aprendizagem seria apenas uma mudança de comportamento. O importante é ensinar, e depois pedir para que o aluno execute o que foi ensinado. A correção é imediata. A isto se chama contingências do reforço.

O movimento humanista considera que o educando deve ter mais responsabilidade para decidir o que quer aprender, para ser mais independente e auto orientador da sua aprendizagem. O ensino é mais centrado no aluno, que possui liberdade para aprender. Valoriza a auto – realização e o crescimento pessoal. O pensamento, os sentimentos e as acções estão integrados. O indivíduo é livre para fazer suas escolhas. A aprendizagem não se limita a um aumento de conhecimentos, ela influi nas escolhas e atitudes do aprendiz. Tem como principais nomes: Maslow e Rogers.

Maslow sugere uma ordem definida, através da qual os indivíduos tentam satisfazer suas necessidades. Quando várias necessidades estão a operar simultaneamente, o indivíduo esforça-se por acomodar a necessidade mais importante naquele momento. É uma ordem universal, para todos os seres humanos. São elas: necessidades fisiológicas (comida, bebida, sexo e abrigo); necessidades de segurança (segurança, ordem, protecção e estabilidade familiar); necessidade de amor: afeição, afiliação do grupo e aceitação pessoal); necessidade de estima (respeito próprio, prestígio, reputação e estatuto social) e necessidades de auto – realização (sucesso, satisfação e realização de metas, ambições e talentos pessoais). Para Maslow, esta hierarquia não implica que todos os seres humanos atinjam um sucesso global na satisfação de todas as necessidades. Existem várias críticas à sua teoria.

O modelo de aprendizagem interpessoal de Rogers incentiva o desenvolvimento de relações humanas calorosas entre o professor e o aluno e dá ênfase especial à experiência e ao sentimento em vez do pensamento ou da leitura como o caminho apropriado ao conhecimento e preocupa-se com a interacção humana. Aprendemos aquilo que é realmente importante e relevante para nós enquanto pessoas e são necessárias três condições para que isso ocorra: empatia, aceitação incondicional positiva e a congruência ou genuinidade. A grande crítica à teoria de Rogers é feita pela utopia que ela implica, sua teoria é idealista, da corrente também denominada de romântica, irrealizável para seus críticos.

As teorias cognitivas tratam da cognição, de como o indivíduo "conhece"; processa a informação, compreende e dá significados a ela. Dentre as teorias cognitivas de aprendizagem mais antigas, destacam-se a de Tolman, e a de Lewin. As mais recentes e

de bastante influência no processo instrucional são as de Bruner, Piaget, Vygotsky e Ausubel.

Tolman, com sua teoria denominada comportamentalismo intencional insiste que a aprendizagem tem de ser dirigida para um objectivo. O organismo quando aprende é um organismo empenhado, esforça-se por dar significado ao comportamento. A validade científica só pode ser alcançada pela observação do comportamento objectivo. Afirmava que tanto os ratos como os seres humanos aprendem formando mapas cognitivos do seu meio: formam hipóteses, vêem relações e seleccionam respostas adequadas com base nos seus dados cognitivos e a aprendizagem, o resultado de ligações formadas entre vários estímulos. Postou a hereditariedade, a idade, o treino e as endócrinas como tendo uma importância crucial na compreensão e predição do comportamento. A hereditariedade estabelece limites ao que a manipulação do meio pode fazer. A idade determina que o impacto que o treino pode ter. O treino é vital e a aprendizagem não pode ocorrer em ambiente estático. Factores endócrinos ou fisiológicos internos desempenham também papel importante. Mais do que ninguém, compreendeu a importância das diferenças individuais. Tolman não traduziu a sua teoria em prática, e não atingiu o seu potencial máximo. São teorizações sofisticadas e elegantes. Não realizou experiências suficientes.

A teoria do campo psicológico, formulada por Lewin, afirma que as variações individuais do comportamento humano com relação à norma são condicionadas pela tensão entre as percepções que o indivíduo tem de si mesmo e pelo ambiente psicológico em que se insere, o espaço vital, onde abriu novos caminhos para o estudo dos grupos humanos.

Para Ausubel, o mais importante é que a aprendizagem seja significativa: o material a ser aprendido precisa ter significado para o aluno. Caso contrário, ocorre a aprendizagem mecânica, onde as informações são aprendidas sem interagirem com as já existentes. A pessoa decora fórmulas, leis, para escrever nas provas, mas esquece logo após a avaliação.

3.2 - A perspectiva sócio – interaccionista: Vygotsky

O marco referencial dessa perspectiva sócio-interacionista vem principalmente dos trabalhos de Lev Semenovitch Vygotsky, revolucionário marxista que adoptou como referencial o materialismo dialéctico, desenvolvendo suas pesquisas ao longo de 10

anos em parceria com Alexander Romanovich Luria, Alexei Nikolaevich Leontiev e Leonid Solomonovich Sakharov. Devido a sua morte prematura, muitas de suas ideias não chegaram a ser concluídas (Vygotsky, 1993).

Na concepção vygotskyana, o estudo da consciência configura-se de primordial importância para a ciência da psicologia. A gênese da consciência é atribuída à internalização de processos interactivos estabelecidos no ambiente social. É dinâmica e se realiza através de reconstruções e resignificações de experiências de cada indivíduo no seu processo de interacção social.

O conceito vygotskyano de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) assume um papel fundamental, que permite abordar o relacionamento existente entre o funcionamento intra psicológico e inter psicológico e identifica a distância entre o *desenvolvimento potencial*, ou seja, aquele que a criança pode atingir através da ajuda de seus pares ou de um adulto e o nível de *desenvolvimento actual* da criança, aquando da resolução de um problema e não consegue resolver por si só, sem a ajuda de terceiros. Há uma interacção entre cognição e afecto, o que a distingue das demais teorias do desenvolvimento cognitivo.

3.3 - Bruner e o processo de pensamento

Enquanto Skinner apresentou uma descrição comportamentalista – associacionista da aprendizagem, emprestada de Watson e Thorndike, a posição de Bruner é mais cognitivista – gestaltista. Para ele, o objectivo do ensino é promover a “compreensão geral da estrutura de uma matéria” (1962) e pede ao professor que ajude a promover as condições para que o aluno se possa aperceber dessa estrutura, o que torna a aprendizagem mais duradoura e menos facilmente esquecida. Chama à sua teoria de teoria da instrução, mais prescritiva, pois prescreve antecipadamente como um assunto pode ser melhor ensinado e não a considera uma teoria de aprendizagem, mais descritiva, que faz a descrição dos factos a posteriori. A teoria da aprendizagem nos diz que uma criança não está pronta para aprender o conceito de reversibilidade. Já a teoria da instrução de Bruner prescreve a melhor maneira de guiar a criança a adquirir este conceito quando tiver idade suficiente para o compreender.

Num estudo Bruner demonstrou que as crianças pobres têm mais probabilidade de atribuir um tamanho exagerado a uma moeda do que as crianças de meios mais abastados. Conclui que os valores e as necessidades influenciam fortemente a percepção

humana e as pessoas dão sentido às suas percepções de acordo com suas experiências passadas. Se se quer saber como é que as crianças aprendem em uma situação escolar, então é necessário estudar crianças em suas salas de aula e não “ratos” e “pombos” numa gaiola. Ele refere que qualquer assunto pode ser ensinado eficazmente a qualquer criança, em qualquer fase do desenvolvimento, porque elas apresentam uma motivação intrínseca, a curiosidade e uma vontade de aprender inerente, a cada fase do desenvolvimento.

A teoria de Bruner tem quatro princípios fundamentais: motivação, estrutura, sequência e reforço. Através da **motivação**, que pode ser extrínseca (exterior/ reforço/ recompensa) ou intrínseca, como já foi dito, a vontade, a curiosidade de aprender, o impulso para adquirir competências e a necessidade de trabalhar cooperativamente com os outros. Cita o exemplo da mãe que, através das inúmeras interações, ensina o filho a aprender a usar a linguagem, a proferir um pedido um ano antes de conseguir elaborar correctamente esse pedido numa frase, ao mesmo tempo que aprende as convenções sociais para o processo de socialização. As motivações intrínsecas são em si próprias recompensadoras e auto-suficientes. Numa sala de aula, o professor deve estimular a aprendizagem e a resolução de problemas através de exploração de alternativas através da activação, com tarefas nem tão fáceis, nem tão difíceis. Uma vez activada, a exploração tem de ser mantida. As vantagens da exploração têm de ser maiores que os riscos, e não deverá constituir uma experiência perigosa ou dolorosa. As crianças deverão perceber que a exploração guiada pelo professor é menos arriscada que as que fazem sozinhas. Ao mesmo tempo essas experiências activadas têm de ser direccionadas e as crianças deverão saber qual o objectivo a alcançar e se falta muito ou pouco para o alcançarem.

O segundo princípio de Bruner é a **estrutura**, ou seja, qualquer assunto ou tema pode ser organizado de forma a ser transmitido e compreendido por qualquer aluno, se devidamente estruturada, com um modo de apresentação ajustado ao nível de experiência da criança, com uma mensagem compreensível. Bruner acredita que a pessoa tem três meios para alcançar a compreensão: a representação motora, necessária para crianças muito pequenas; a representação icónica, que pode ser utilizada com crianças um pouco mais velhas, onde os objectos podem ser concebidos na ausência da acção, e em que, por exemplo, uma criança desenha uma colher, sem encenar o acto motor de comer e a representação simbólica, que pode ser utilizada no estádio em que as crianças conseguem traduzir a experiência em termos de linguagem. O modo que o

professor utilizará para facilitar o processo de aprendizagem depende da idade do aluno, de suas experiências anteriores e da matéria em causa e cita a matemática representada através dos três modos, com a quantidade certa de informação que o aluno tem de reter para continuar a aprender (economia de apresentação), de maneira simples e facilmente compreendida (poder de apresentação). O professor muitas vezes torna difícil o que é fácil.

O terceiro princípio de Bruner é a **sequência**. Ensinar envolve levar o aluno através de uma sequência, formada pelos vários aspectos de uma matéria. O desenvolvimento intelectual move-se da representação motora para a icónica até a simbólica. O professor inicia qualquer matéria utilizando mensagens sem palavras, explorando a parte motora, depois passa às representações pictóricas e só depois as palavras. Trata-se de uma sequência segura.

O **reforço** é o quarto princípio. A aprendizagem requer reforço, requer um *feedback*, uma informação retroactiva do que estamos a fazer, na altura certa e de forma compreensível para o aluno. Os resultados têm de ser conhecidos no momento exacto em que o aluno avalia o seu desempenho, nem antes, nem depois.

O processo de aprendizagem pela descoberta é importante para o desenvolvimento do pensamento criativo, crucial para uma mente bem desenvolvida. O pensamento reside na consciência de cada indivíduo e inclui crenças, desejos, expectativas, emoções e intenções. O professor tem de ser flexível e conhecer muito a matéria, ser paciente, não ser apressado.

Quadro 6 – Comparação entre Skinner e Bruner

	Skinner	Bruner
Teoria	Comportamentalista	Cognitivista
Experiência com	Ratos e pombos	Crianças em sala de aula
	Condicionamento operante	Aprendizagem por descobertas: motivação, estrutura, sequencia e reforço
Aprendizagem	Externamente motivada	Intrinsecamente motivada
	R – Estímulo – Reforço	Experiência contínua – acção

3.4 -As interacções sociais de Doise, Mugny, Perret-Clermont e Carugatti

O estudo das interacções sociais foi iniciado, de forma sistemática e rigorosa, por Doise, Mugny e Perret-Clermont (1975, 1976), quando começaram por estudar o papel que as interacções entre pares podiam desempenhar na promoção do desenvolvimento cognitivo dos sujeitos.

Os seus estudos ainda não decorriam em meio escolar, nem faziam apelo a tarefas que envolvessem conteúdos curriculares da Matemática. Usavam provas piagetianas, decorriam em meio semi-laboratorial, mas foram eles que abriram uma primeira porta para a integração de uma dimensão social na psicologia genética e que chamaram a atenção dos investigadores para as enormes potencialidades das interacções sociais.

Muitos trabalhos (Carugatti e Gilly, 1993; Doise e Mugny, 1981; Gilly, 1990; Gilly e Roux, 1984; Mugny, 1985; Perret-Clermont, 1976/78), bem como uma recente revisão de literatura (Liverta-Sempio e Marchetti, 1997) vieram confirmar que as interacções sociais não podiam ser ignoradas quando falamos dos desempenhos dos sujeitos. Quem trabalhava em díade ou em pequenos grupos apresentava melhores desempenhos do que aqueles que trabalhavam individualmente, independentemente dos pormenores que diferenciavam as várias condições experimentais consideradas.

Os primeiros estudos contextualizados, efectuados na sala de aula e ligados a conteúdos matemáticos, surgiram a partir da década de 80, mas tiveram um maior incremento na década de 90; Perret – Clermont e Nicolet, 1988; Schubauer-Leoni e Perret-Clermont, 1985; Sternberg e Wagner, 1994). A importância de estudos contextualizados tornou-se cada vez mais nítida, à medida que foi sendo claro que não se podiam transpor os resultados obtidos em meio laboratorial ou semi laboratorial para o que se passa numa sala de aula. Uma aula é um meio ambiente muito complexo, regido por regras próprias — o contrato didáctico estabelecido entre alunos e professores — e onde as interacções são múltiplas. Ali coexistem diversos actores sociais com papéis e estatutos diferentes, com as suas próprias representações sociais e experiências de vida diversificadas.

Assim, na medida em que o saber que se ensina na escola é exterior ao sujeito e lhe é preexistente, mas em que só há aprendizagem se o aluno for capaz de o interiorizar dando-lhe um significado pessoal, tornam-se especialmente importantes os processos que são utilizados na sala de aula para facilitar o contacto dos alunos com esse mesmo saber. Para apreender um saber socialmente construído, é preciso fazer uma

desconstrução desse saber e uma posterior reconstrução. E é precisamente neste duplo processo, que permite ao sujeito uma atribuição de significados pessoais, que as interações sociais têm um papel fundamental.

Porém, se pretendemos que duas crianças sejam capazes de construir conhecimento, temos de estudar detalhadamente o modo de funcionamento das díades.

Não basta sentar duas crianças ao lado uma da outra para que se estabeleça uma interação rica. É necessário conhecer os critérios de formação das díades que podem maximizar as potencialidades de cada um dos elementos do par, promovendo assim o seu pleno desenvolvimento.

Os próprios conflitos gerados pela resolução dos problemas são sócio-cognitivos e não apenas cognitivos, pois pressupõem que o sujeito é capaz de gerir a interação, de decidir quem a lidera em cada momento, de chegar a consensos, de dar tempo e espaço ao outro para que ele possa expor os seus pontos de vista. Muito do que acontece durante as interações permite desenvolver as competências sociais dos sujeitos.

A maior riqueza da implementação de um trabalho deste tipo é que permite desenvolver nos alunos aspectos que nos parecem essenciais: uma auto-estima positiva, atitudes positivas, maior autonomia e sentido crítico, mais solidariedade e respeito pelos pares e professores.

As interações entre pares não são a única solução. São uma solução possível. Mas, à medida que temos mais conhecimentos sobre os mecanismos envolvidos nos processos de interação social, apercebemo-nos cada vez mais das suas enormes potencialidades e de que os resultados obtidos são francamente animadores.

Fizemos neste capítulo uma reflexão sucinta de alguns teóricos que influenciaram modelos curriculares na Educação de Infância, pelo que abordaremos no próximo capítulo alguns desses modelos, com ênfase especial para o Modelo de Activação, que é o que suscita a nossa investigação empírica e é aquele que serviu de base ao nosso trabalho ao longo desses anos.

**CAPÍTULO IV –ABORDAGENS
TEÓRICAS DE ALGUNS MODELOS
CURRICULARES DE EDUCAÇÃO DE
INFÂNCIA**

CAPÍTULO IV – ABORDAGENS TEÓRICAS DE ALGUNS MODELOS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Faremos uma abordagem a quatro dos modelos curriculares de educação de infância, mais recentes e mais divulgados no mundo todo. Falamos de Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna, HighScope e Activação do Desenvolvimento Psicológico.

Abordaremos a sua contextualização e fundamentação teórica, assim como a respectiva estrutura curricular e a participação, assim como a respectiva estrutura curricular e a participação/ interacção dos diferentes agentes.

Diz-nos João Formosinho que a *prática educacional quotidiana e a reflexão sobre a prática são muito ajudadas pelo conhecimento profundo de modelos curriculares concretos. Os modelos curriculares incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objectivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolar* (1996). Assim, abordaremos as áreas curriculares privilegiadas por cada modelo, a estruturação do espaço e dos materiais, assim como a organização do tempo em cada um deles.

Numa tentativa de nos situarmos quanto ao conceito de modelo, ponto de partida deste trabalho, consultados alguns autores, adoptamos a perspectiva de que *um modelo curricular é uma representação de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo. Deriva de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam* (Brown & Spodek, 1996). Citando Evans (1982), dizem ainda Patricia Brown e Bernard Spodek que *podem examinar-se os modelos curriculares em termos dos seus fundamentos teóricos, políticas administrativas, conteúdo curricular e método de instrução* (1996). Descreveremos os quatro modelos a que nos referimos, sobre os fundamentos teóricos e desenvolvimento formal do currículo, enquanto que, no que se refere ao conteúdo apenas salientaremos as áreas privilegiadas pelos mesmos.

4.1 - Modelos curriculares

4.1.1 – Reggio Emilia

Reggio Emilia é uma cidade com cerca de 130.000 habitantes, situada numa região agrícola do norte da Itália. Grande percentagem das mulheres exerce uma actividade profissional. Os indicadores demográficos indicam uma baixa natalidade e o crescente envelhecimento da população. A educação de infância aqui existente designa-se por Modelo de Reggio Emilia (R.E.) e caracteriza-se essencialmente pelo trabalho educacional. Este modelo aparece em 1945 em Villa Cella com a construção de uma escola para as crianças pequenas, feita pelos pais. Após o aparecimento desta escola, rapidamente surgem por toda a região escolas com uma característica muito própria — a colaboração dos pais e crianças — o que permite que alguns dos problemas com que os professores se debatem sejam ultrapassados. Pode-se mesmo afirmar que esta prática de cooperação entre professores e famílias, no sentido de prestar uma educação de qualidade, vai ser a base deste modelo.

Em 1963, a Câmara de Reggio Emilia subsidia a primeira escola municipal e só posteriormente, em 1968, surge legislação para subsidiar as instituições de educação pré-escolar para todas as crianças dos 3 aos 6 anos. Assim, as instituições privadas deixam de ter o monopólio da educação de infância. Actualmente, o município financia 13 creches e 22 escolas infantis. Estas têm como estruturas de apoio um laboratório de animação teatral, o centro de documentação e investigação educativa e o departamento de mudanças pedagógicas. O modelo que cresceu através de um movimento cooperativo de pais, continuou a evoluir tomando-o único no mundo pela sua filosofia educativa, currículo, organização de escola e estrutura de ambiente físico. É hoje uma resposta para todas as crianças italianas, inclusivamente as crianças com necessidades educativas especiais.

O líder pedagógico desta experiência foi Loris Malaguzzi, uma verdadeira figura histórica. Para a pedagoga Canina Rinaldi (Vasconcelos, 1994), Malaguzzi foi uma figura ecléctica - professor, pedagogo, homem do teatro, jornalista, poeta e visionário - porque considerou que se devia investir na escola para o desenvolvimento do futuro.

Fundamentação teórica e princípios básicos

A partir dos anos 60, a educação de infância assume em Itália um lugar de destaque nos debates que se organizam, no sentido de saber se as escolas existiam ou não como

um serviço social. Surgem então as experiências realizadas na Europa e América bem como a influência de Decroly, Claparède, Wallon, Freinet, Montessori, entre outros. Já na década de 70 surgem Kenneth Kaye, Howard Gardner, Shalfer, Serge Moscovici com ideias sobre o relacionamento e interação social, a importância das construções cognitivistas. Das reflexões entre profissionais de educação de diferentes países e da visita de Louis Malaguzzi à *Ecole des Petits* de Piaget, resultam mudanças no trabalho de equipa dos professores de R.E., optando por trabalhar diariamente de uma forma espontânea na vida quotidiana, como é descrito por Malaguzzi, *como Piaget, em Reggio, acredita-se que a criança tem um papel activo na construção do seu conhecimento do Mundo. Ela é capaz de construir autonomamente significados através da experiência diária da vida quotidiana* (Formosinho,1996). Assim, o objectivo deste modelo é proporcionar condições de ensino/aprendizagem através de trocas recíprocas num ambiente agradável e familiar, onde todos se sintam bem. A educação de infância baseia-se aqui nas relações, interações e cooperação. A escola é o local onde se estabelecem relações criança/adulto, se partilham experiências onde todos estão implicados no processo educativo. As crianças são incentivadas a colocar questões, procurar soluções e a fazer múltiplas escolhas para resolver os problemas, levando a classe a estabelecer relações fortes e coesas bem como uma elevada cooperação.

A criança representa a realidade que a rodeia, tem conhecimentos do mundo físico e social porque é levada a experimentar múltiplas formas de expressão das quais destacamos a importância da arte e de experiências artísticas.

O trabalho realizado pela criança é valorizado pelos adultos dando-o a conhecer, sendo a base de diálogo entre pais e famílias. Os educadores seguem o grupo de crianças, quer na creche quer no jardim de infância, o que leva a criança a ter uma maior segurança e estabilidade, além de fortalecer as relações entre criança, educador e pais. São também providenciadas múltiplas formas de interação (Lino, 1996), tais como: Reuniões individuais com os pais das crianças de cada classe; encontros individuais com pais de uma criança para resolução de questões pontuais; reuniões com pequenos grupos de pais; reuniões por temas específicos; encontros com peritos para mais de uma escola; sessões de trabalho (melhorar a escola); workshops; festas; celebrações (excursões, passeios, visitas). Através da troca de saberes entre pais e educadores das suas experiências, conhecimentos e ideias, procura-se uma nova forma de ensinar.

Estrutura curricular

Nos últimos anos, as pessoas ligadas à educação de infância em Itália têm reflectido conjuntamente sobre o planeamento do currículo e das actividades para as crianças dos 0 aos 6 anos. Segundo Lino (1996), surgiram duas posições: uma defende um currículo programado; outra defende um currículo onde o planeamento é definido como método de trabalho. Esta segunda hipótese é descrita pelos educadores de Reggio Emilia, como “Currículo Emergente”, isto é, os objectivos definidos com base em hipóteses são flexíveis e adaptados aos interesses das crianças e necessidades emergentes do grupo. Não há um plano curricular, o que não significa que os educadores trabalhem com base na improvisação. No início de cada ano lectivo, elaboram os objectivos gerais e formulam hipóteses acerca do que poderá acontecer tendo por base o conhecimento que têm das crianças.

Áreas curriculares privilegiadas

A opção do *currículo emergente* dá a possibilidade à criança, educador e famílias de se envolverem em projectos que surgem do quotidiano e cultura envolvente. Ao longo do ano, vários projectos são lançados e cada criança deverá estar envolvida em pelo menos um. Os educadores de R.E. acreditam que a expressão artística é inseparável do resto do currículo e cada escola tem um atelierista (professor de arte). Na interacção com educador e atelierista as crianças reflectem o processo, formulam hipóteses e reformulam acções.

O uso de diferentes formas de expressão, onde destacamos a importância da arte e das experiências artísticas, leva a criança a representar a realidade que a rodeia e a ter conhecimento do mundo. Ao adulto, cabe o papel de sugerir e introduzir elementos novos quando necessário. Podemos assim concluir que as áreas curriculares passam pelo brincar, documentar, explorar, construir hipóteses e testar, pois esta sequência de acontecimentos caracteriza a maior parte dos projectos, que organizam-se em três grandes grupos: os que resultam do encontro natural da criança com o meio; os que reflectem interesses mútuos por parte da criança e do educador; os que são baseados nas preocupações com os educadores, no que diz respeito a conceitos sociais e cognitivos. Estes projectos podem envolver todo o grupo ou apenas um grupo restrito e quanto à duração podem variar de um dia a tempo indeterminado. O trabalho/ *curriculum* nunca está acabado, é um processo contínuo de reexaminação, experimentação e remodelação.

Espaço e materiais

As crianças precisam de sentir que toda a escola, incluindo espaço, materiais e projectos, apoiam e valorizam a interacção e a comunicação (Rinaldi *iii* Lino, 1996).

O espaço das escolas é cuidadosamente estruturado pelos elementos da equipa, pais e arquitectos uma vez que o modo como o espaço está organizado reflecte as ideias, valores,

atitudes e património cultural de todos os que nele trabalham. As escolas são estruturadas de forma a promover e facilitar a interacção social, a exploração e a aprendizagem favorecendo o relacionamento entre todos os intervenientes no processo educativo.

Cada escola tem um *piazza* — espaço comum às 3 salas de actividades - que se dispõem à sua volta. Junto de cada uma destas há um miniatelier para projectos. Comum a toda a escola há um atelier, biblioteca com computador, arquivo, sala para materiais, cozinha, refeitório e diferentes casas de banho. O que diferencia as escolas de R.E. de todas as outras é a existência do atelier e do atelierista, onde este trabalha não só com as crianças mas também com os educadores. Nas salas, o espaço é dividido por áreas, as quais são separadas por divisórias baixas para permitir uma visão global da sala às crianças. Na sala, cada criança guarda as suas coisas pessoais em caixas individuais contendo o seu símbolo. Os materiais ordenados pelos adultos, são cuidadosamente escolhidos de acordo com o local em que a escola se insere e indo ao encontro das necessidades e interesses das crianças. As cozinhas localizam-se na zona central e sempre que possível são rodeadas de vidro para que as actividades sejam observadas. Os refeitórios são decorados com pratos em barro de Reggio Emilia e outros materiais, o que os torna acolhedores e familiares.

As casas de banho são importantes centros de convívio onde os móveis, as pinturas e desenhos das crianças, as toalhas, escovas de dentes, espelhos de diferentes formas e tamanhos, formam um todo harmonioso. Na entrada da escola, cadeiras convidam os pais a sentarem-se para dialogarem uns com os outros, com os professores e crianças. De salientar a preocupação com a beleza e harmonia dos espaços, que é bem notória na utilização de cores neutras das paredes e mobiliário, nas enormes janelas, nos móveis feitos pelas crianças e no mobiliário construído pelos pais. Por sua vez, as paredes destas escolas desempenham múltiplas funções: servem de exposição permanente dos trabalhos das crianças e contêm *placards* com informações diversas (aos pais, horários de pessoal, refeições, sono da criança, convites para reuniões, etc.).

Como diz Malaguzzi, *as nossas paredes falam, documentam ...* (Lino, 1996). Quanto ao espaço exterior, ele respeita as características naturais com sombras, solo irregular e uniforme, zonas de água, areia e outros materiais, o que permite à criança a realização de experiências diversificadas enquanto joga com expressão, no domínio lógico-matemático entre outros. Não foram esquecidas as estruturas para baloiçar, escorregar, trepar e saltar. Todo este espaço exterior é decorado com materiais e equipamentos dispostos harmoniosa e esteticamente, não esquecendo as idades e níveis de desenvolvimento a que se destinam para poder favorecer um desenvolvimento social e cognitivo. O espaço nestas escolas é considerado o terceiro educador (cada sala tem dois educadores), sendo flexível, aberto às mudanças das crianças e educadores de forma a responder às suas necessidades.

Organização do tempo

As creches e escolas de R.E. funcionam de segunda a sexta-feira, das 08.00 às 16.00 horas. Nalguns centros há um prolongamento de horários de manhã (07.30-08.00 horas) e de tarde (16.00-18.20 horas) para responder às necessidades das famílias. Nestas escolas há uma organização do tempo que permite que as crianças possam estabelecer diferentes tipos de interacção. Elas podem brincar sós, juntarem-se a pequenos grupos ou ainda realizar actividades onde estejam todos os elementos de uma sala. Os horários são organizados de forma a proporcionar à criança um equilíbrio entre actividades no pequeno e grande grupo. Às 09.00 horas, quando o grupo está completo, reúnem-se na sua sala com a educadora. É aqui que elas escolhem as actividades em que vão trabalhar. Começam por seleccionar os materiais de que necessitam para a sua tarefa e iniciam o trabalho com o apoio do educador e artística plástico, ou sem ele. A criança pode ainda optar por trabalhar em grupo ou individualmente. Na sala e no pequeno centro, as crianças partilham algumas tarefas do quotidiano: apoiam na cozinha, põem a mesa, tratam das plantas/animais, limpam os materiais do atelier.

Interacção adulto-criança

Os educadores de Reggio Emilia definem o seu estilo de interacção com as crianças com a metáfora “*apanhar a bola lançada pela criança e devolvê-la novamente*” (Lino, 1996).

Cabe ao educador, enquanto promotor de aprendizagens, organizar um ambiente rico e estimulante em materiais e equipamentos que proporcionem às crianças uma diversidade de experiências que vão ao encontro das suas necessidades e interesses individuais e colectivos. O adulto caracteriza-se por estar presente sem ser intruso, apoiando as dinâmicas cognitivas e sociais. Sem fornecer soluções, o educador ajuda a criança a questionar um dado problema, a levantar hipóteses e encontrar soluções. Estabelece uma relação pessoal com cada criança e ajuda-a a relacionar-se no sistema social da escola. Cabe-lhe o papel de estimular e encorajar, cooperando com a criança. No modelo de Reggio Emilia destaca-se ainda o papel específico que o atelierista e pedagogo desempenham na tarefa educativa.

Na *Carta para 3 Direitos*, de Loris Malaguzzi, sobre pais, educadores e crianças, lemos que a criança tem direito a *realizar e expandir todas as suas potencialidades, valorizando-se a sua capacidade de socialização, recebendo afecto e satisfazendo a sua necessidade e o seu desejo de aprender: as crianças aprendem com mais êxito quanto mais forem animadas por uma eficaz “aliança” com os adultos, prestando-lhes apoio e privilegiando, mais do que a transmissão dos saberes e habilidades, a procurar das estratégias construtivas do pensamento e da acção* (Vasconcelos, 1994).

Trabalho em equipa

O grande empenho de todos os adultos (educadores, artista plástico, pais, pessoal auxiliar) envolvidos no programa e na formação de equipas educativas coesas e fortes, é uma característica deste modelo. Cada professor tem direitos individuais e direitos que pertencem ao grupo, como podemos ver na já referida *Carta para 3 Direitos: cada um dos educadores tem o direito e o dever de privilegiar o diálogo e o confronto de ideias e experiências e a aquisição de instrumentos de avaliação e de regulação profissional*.

Um dos direitos mais importante consiste em o educador poder trabalhar junto das crianças dos pais e dos colegas. Também o facto de cada escola possuir um atelierista estabelece uma interacção educador-atelierista provocadora de saudáveis conflitos uma vez que este último tem uma formação diferente e é importante sentir essa diferença no seio das crianças. Na realidade, para que esta interacção seja possível, a equipa educativa reúne uma vez por semana para analisar os diferentes projectos que estão a decorrer nas salas. Além de todos os professores da escola, pais e pessoal auxiliar da escola, também o pedagogo está presente nesta reunião. Como envolvem uma equipa alargada, estas reuniões realizam-se no final das actividades após a saída das crianças. Para além destas

reuniões, a equipa reúne informalmente sempre que considera necessário trocar ou debater ideias ou ainda reflectir em conjunto. É este trabalho conjunto que leva os educadores a aperfeiçoarem as suas competências práticas quer no trabalho com as crianças quer no trabalho com os adultos da equipa educativa.

Participação das famílias

“Os pais têm o direito de participar activa e livremente nos princípios definidos nas experiências de crescimento, nos cuidados prestados e formação dos seus próprios filhos, entregues à Instituição Pública. É assim que se inicia a secção dos direitos dos pais na Carta de Loris Malaguzzi e que nos traduz a filosofia deste modelo. Os pais das crianças têm um papel fundamental na organização da vida das escolas e participam nela de forma consciente. Fazem parte do Conselho de Gestão, ou seja, a entidade que dirige a escola. Podem ainda fazer parte deste órgão, além dos representantes dos professores, pessoal auxiliar e pedagogo e cidadãos interessados. Os pais têm também uma parte activa na *La Consulta* (Conselho de Administração), órgão com influência nas decisões tomadas a nível do município no referente às políticas para a infância. Normalmente, as reuniões deste Conselho têm lugar entre as 21.00 horas e as 24.00 horas para poderem responder aos horários dos pais. A participação das famílias não se limita contudo às instituições: intervêm nas actividades, participam em passeios e iniciativas de vária ordem e contribuem com o seu trabalho na melhoria e manutenção das instalações. O envolvimento das famílias começa logo no momento da inscrição: os educadores pedem informações sobre rotinas diárias, preferências ao nível do sono, alimentação e insistem para os pais fiquem na sala de actividades durante as primeiras semanas, desde que as actividades profissionais o permitam. Quando a criança entra no grupo, são criados álbuns para os membros da família e o pessoal da instituição preencherem. Todas estas actividades servem como forma de comunicação entre os pais e educadores.

Articulação com a comunidade

Este aspecto está directamente interligado com o anterior uma vez que a comunidade faz parte da *La Consulta*. A título de exemplo, para ficar com uma ideia da representatividade da comunidade, numa escola com 75 crianças, *La Consulta* pode ser

constituída do seguinte modo: 19 pais, 13 educadores (educadores, artista plástico, pessoal auxiliar) e 7 representantes da comunidade.

A relação da escola com a comunidade em R.E. é tão forte que poderemos mesmo dizer que *a escola é uma comunidade de trocas* (Vasconcelos, 1991). Existe uma parceria entre pais, educadores e membros da comunidade que reflecte um compromisso a longo prazo com uma relação tipo cooperativo. Pensamos que o grande contributo que as escolas R.E. nos trazem é a revelação do potencial para aumentar o desenvolvimento criativo e intelectual das crianças.

4.1.2- Movimento da Escola Moderna

O movimento da Escola Moderna assenta num Projecto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas. (Niza, 1996).

Contextualização e evolução do modelo

O Movimento da Escola Moderna (MEM) é fundado em Portugal em 1966, ano da morte de Célestin Freinet, a partir da proposta de Educação Cívica, de António Sérgio, da prática educativa com crianças com deficiência visual do Centro Hellen Keller e dos cursos de Aperfeiçoamento Profissional do Sindicato Nacional de Professores, organizados por Rui Grácio. Inicialmente radicado na pedagogia desenvolvida por Freinet foi progressivamente deslocando-se para um outro modelo, instrucional, de desenvolvimento das aprendizagens, centrado na interacção das crianças, entre pares e com adultos, apoiado na descoberta da herança sociocultural destas, arquitectado a partir da reflexão de educadores e professores portugueses, também influenciados por Vigotsky e Bruner. *O esforço didáctico e organizador do docente assenta, no MEM, na convicção de que as aprendizagens se devem apoiar nos métodos desenvolvidos por cada área científica ou cultural ao longo das suas respectivas históricas.* (Niza, 1996). Este modelo evoluiu de uma prática individualizada, centrada em cada criança para uma outra em que se privilegia a acção do grupo, desenvolvida em projectos cooperados, assente na organização participada, onde a tomada de decisão é negociada entre todos. O percurso de reflexão entre educadores e professores fez evoluir o MEM, em Portugal, ao longo dos últimos vinte e cinco anos, num sentido diferente dos outros movimentos

de Escola Moderna da Europa. Os educadores e professores dos diferentes graus de ensino organizam-se em “Grupos Cooperativos” de estudo, por interesses e áreas geográficas, dando corpo e continuidade à sua acção formativa contínua. Existem núcleos de educadores e professores do MEM em todo o país, cujos representantes constituem com a respectiva direcção o Conselho de Coordenação Pedagógica a quem compete orientar e coordenar a vida destes núcleos.

Fundamentação e princípios teóricos

A acção dos docentes do MEM é norteada pela iniciação das crianças às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Os educadores e os educandos, em comum, deverão criar condições relacionais, físicas e materiais, para organizar um ambiente que possibilite a cada um, tanto na sala de actividades como em toda a instituição, *apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural* (Niza, 1996). A negociação do planeamento, da partilha das responsabilidades e da *regulação/avaliação* constitui o currículo de desenvolvimento e educação *em que todos ensinam e aprendem*.

Desta concepção de escola como comunidade de partilha das experiências culturais da vida real de cada um e dos conhecimentos herdados pela História das Ciências e das Culturas, decorrem três finalidades formativas: a iniciação às práticas democráticas; a reinstauração dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da Cultura.

São as três dimensões interdependentes que constituem o objectivo da acção educativa, o projecto educativo do MEM. Destas decorrem sete princípios que estruturam a acção educativa:

1. Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação;
2. A actividade escolar, enquanto contrato social e educativo;
3. A prática democrática da organização partilhada por todos, institui-se em conselho de cooperação;
4. Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos;
5. A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação;
6. As práticas escolares dão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos;
7. Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula “actores” comunitários como fonte de conhecimento nos seus projectos (Niza, 1996).

Estes sete princípios organizam a prática deste modelo e asseguram a participação cooperada e democrática quer de crianças quer dos educadores, relaciona-os com os processos e estratégias das diferentes áreas do saber, leva-os à partilha sistemática e sistematizada da sua informação, valorizam a projecção social mais próxima ou mais alargada quer da aprendizagem quer da intervenção, tanto junto da comunidade como desta última no processo educativo das crianças.

Estrutura curricular

O currículo do MEM desenvolve-se em três vertentes: *Do processo de produção para a compreensão; da intervenção para a comunicação; da experiência para a didáctica “a posteriori”*. No que se refere à primeira, cabe dizer que o conhecimento se constrói pela tomada de consciência do processo ou seja, pela compreensão dos trâmites, organização das relações entre os elementos e passos do desenvolvimento de um processo para obtenção de um produto. Nesta vertente a aprendizagem radica na construção e compreensão da acção. A segunda vertente, *da intervenção para a comunicação*, contempla a concepção do projecto, o seu desenvolvimento e avaliação e por fim a sua divulgação. Esta comunicação do projecto dá sentido social à actividade e possibilita a consolidação das aprendizagens, a sua regulação e confirmação. A terceira vertente, *da experiência para a didáctica “a posteriori”*, refere-se à necessidade da construção pessoal dos conhecimentos adquiridos e desenvolvidos nas práticas individuais ou de grupo. Esta construção desenvolve-se apoiada em momentos de reflexão, realizados “a posteriori”, entre o grupo de crianças e o educador ou individualmente a criança e o educador.

Importa ainda referir que a actividade educativa se fundamenta numa dinâmica social, estando os grupos organizados de forma vertical, isto é, em cada grupo existem crianças de três, quatro e cinco anos, por forma a garantir a sua heterogeneidade e confrontar as crianças com as diferenças de desenvolvimento e de interesses, pressupondo o exercício da interajuda e da colaboração. A criação de um tempo lúdico de experimentação dos materiais, ideias ou documentos é pressuposto na intenção de que ocorram interrogações, por parte das crianças, que levem à criação e desenvolvimento de projectos que são a base do desenvolvimento deste modelo. Ao educador cabe a tarefa de registar os ditos das crianças, fomentar a sua formulação, as “produções técnicas e artísticas” e animar a sua circulação e divulgação.

Os projectos, através dos quais se desenvolve a actividade do MEM, são uma acção planeada mentalmente para responder a uma pergunta formulada. São uma cadeia organizada de actividades para atingir uma finalidade. A antecipação desta cadeia de actividades torna possível a passagem de uma actividade a um conjunto de actividades que as crianças antecipadamente explicam, mesmo que de forma aproximada. Muitas actividades desencadeadas a partir da conversa matinal ou de notícias trazidas pelas crianças podem transformar-se em projectos de estudo, de clarificação de problemas ou até de intervenção na comunidade.

Áreas curriculares privilegiadas

Inicialmente eram privilegiadas, pelos educadores, as expressões, posteriormente, a tónica do desenvolvimento curricular foi-se deslocando para a comunicação, entre crianças e com o adulto, da informação colhida, quer por uns ou por outro e que, sistematicamente e sistematizadamente, integra os assuntos desenvolvidos. Toda a actividade, como já dissemos, se desenvolve em projectos. Tal como refere Sérgio Niza, *o movimento do jogo ao trabalho (sempre actividade lúdica) mesmo quando as aprendizagens se querem mais organizadas, constituem esta circulação de projectos que é o nosso trabalho educativo no Jardim de Infância. Por esses projectos passam as coisas a aprender e cultivar como conteúdos programáticos. A fala tem de se alargar. A escrita tem de ser revelada a cada instante. Os grafismos têm de despontar a partir de muito desenho. A lógica tem que se desenvolver a partir dos problemas reais ou ali inventados. O meio em que se vive e o que nele acontece tem de expressar-se em vão-vém com a casa, as outras turmas ou os companheiros de longe com quem nos correspondemos. Os primeiros passos na ciência têm de afirmar desde sempre o estímulo à curiosidade e à descoberta a par de rigor e da descentração intelectual que o espírito científico pressupõe. A descoberta do corpo próprio pela acção e pela dramatização alarga as potencialidades do ser-se aqui e agora ao ser-se imaginando ou projectando. E tudo isto a puxar pelo prazer de criar e de dizer de novas maneiras (diversas ou complementares) de expressar-se desde o desenho, à escrita, à pintura, à gravura, à modelação, à tapeçaria, ao canto, à dramatização e sempre num desafio ao melhor domínio dos instrumentos e das formas que alargam a comunicação humana (1987).* Contudo, importa referir que no MEM a comunicação é supervalorizada, através da oralidade, nas conversas tidas em grupo ou com outros e da escrita, nos diferentes

registos da actividade ou para a contar, também, ao próprio grupo ou a outros, nomeadamente através do “Jornal de Parede”.

Espaço e materiais

O espaço da sala de actividades contempla seis áreas base, distribuídas à volta da sala, normalmente designadas por “ateliers” e numa área situada ao centro da mesma sala destinada ao trabalho colectivo. Quando a cozinha da instituição não é acessível às crianças a sala de actividades contemplará também um espaço destinado à confecção de alimentos. As seis áreas a que nos referimos contemplam um espaço para biblioteca e documentação, um espaço destinado à escrita e reprodução, um espaço de laboratório e experiências, um espaço de carpintaria e construções, um espaço de expressão plástica e por último um espaço de brinquedos destinado à expressão dramática e jogo simbólico. A área da biblioteca e documentação é um espaço confortável que convida à consulta de documentos, livros e revistas, trabalhos produzidos pelas crianças do grupo ou outros grupos com quem mantêm relações (correspondência) e que, para além deste material, habitualmente dispõe de um tapete e almofadas. A oficina de escrita e reprodução integrará uma máquina de escrever ou uma prensa Freinet e o limógrafo ou outro dispositivo de reprodução de textos e de ilustração ou ainda, hoje em dia, um computador e impressora, com muito maior versatilidade de utilização e muitas outras possibilidades. Este espaço é destinado à escrita, pelo educador, dos textos proferidos pelas crianças e às diversas tentativas de escrita por partes destas.

O atelier de expressão plástica integra todo o material destinado ao grafismo, desenho, pintura, modelagem e tapeçaria. A oficina de carpintaria contém equipamento e material específicos desta actividade e destina-se à produção de construções várias, no âmbito dos projectos ou outras como a construção de instrumentos musicais. A área das ciências está equipada com diversos instrumentos de peso e medida de comprimento e capacidade, roteiros de experiências simples, registos das variações climatéricas e outro equipamento que possibilita a observação, a comparação e o registo.

O canto dos brinquedos é frequentemente constituído pela tradicional casinha das bonecas, uma arca ou armário de guarda roupa, com adereços e roupas que lhes possibilita o disfarce e todas as actividades de expressão dramática. Nesta área existe habitualmente um espelho onde as crianças se confrontam com a sua própria imagem e com as imagens que criam sobre si. A cozinha ou o espaço que a substitui destina-se às actividades de educação alimentar e dispõe de equipamento específico desta área,

utilizável por crianças. Existem ainda livros de receitas construídos pelas próprias crianças ou consultáveis por estas, e cuidados a ter na confecção e consumo dos alimentos. A área polivalente de trabalho colectivo é constituída por uma mesa grande ou, preferencialmente, por um conjunto de mesas e cadeiras, suficiente para reunir todo o grupo de crianças. Serve também de apoio para as outras áreas e possibilita a realização de actividades em grupo, grupos pequenos, pares ou individualmente. Qualquer uma destas áreas destina-se a ser utilizada pontualmente ou ao apoio do desenvolvimento dos projectos, contém expostas as regras de utilização e manutenção decididas pelo grupo e registadas de forma a que todos as descodifiquem. O equipamento aproxima-se o mais possível do autêntico evitando-se as miniaturas. Nas paredes existem expositores onde são colocados os trabalhos das crianças. Existe um quadro preto e junto deste um expositor que contém os mapas de registo destinados à planificação, gestão e avaliação das actividades participadas pelas crianças, como sejam o *Plano de Actividades*, o *Quadro Semanal de Distribuição de Tarefas*, o *Mapa de Presenças* e o *Diário de Grupo*.

Organização do tempo

A organização do tempo no MEM é uma organização semanal no que se refere à abordagem dos conteúdos, contudo há um ritmo diário que se assemelha a outros modelos e que cabe referir neste estudo. Um dia de jardim de infância organiza-se em duas partes distintas. A parte da manhã destina-se às actividades escolhidas pelas crianças e por elas desenvolvidas com o apoio do educador. A parte da tarde destina-se a actividades de grupo, de reunião para informação e actividade cultural, dinamizada por algumas crianças, pelo educador ou por convidados. Num dia de trabalho distinguem-se nove momentos:

1. Acolhimento;
2. Planificação em conselho;
3. Actividades e projectos;
4. Pausa;
5. Comunicações (de aprendizagens feitas);
6. Almoço;
7. Actividades de recreio (canções, jogos tradicionais e movimento orientado);
8. Actividade cultural colectiva;
9. Balanço em conselho.

O acolhimento que decorre no primeiro momento da manhã destina-se a concentrar todas as crianças num primeiro encontro e à conversa participada por todos e animada pelo educador. Faz-se o registo das presenças e o educador regista os depoimentos das crianças que serão posteriormente passados a limpo e expostos na oficina de escrita. É também nesta primeira conversa do dia que se faz a planificação do dia, das actividades e dos projectos, tendo em consideração e fazendo-se apelo ao balanço do dia anterior, registado no Diário de Grupo ou ainda recorrendo ao Plano de Actividades. Em pequenos grupos ou individualmente as crianças fazem a escolha das actividades ou tarefas a desenvolver e avançam autonomamente para a sua realização. O educador apoia o arranque das actividades e a sua realização, circulando pelos diferentes grupos e secretariando algumas crianças que têm textos para dizer e desafiando para novas descobertas; deverá registar no Diário os juízos das crianças e os seus próprios juízos.

O tempo nas áreas de trabalho e de jogo não deve ser superior a uma hora. A pausa da manhã é de cerca de meia hora e envolve uma pequena refeição de fruta e recreio ao ar livre. As crianças regressam à sala e depois da arrumação dos diferentes espaços voltam à área polivalente para conversa sobre o trabalho da manhã. Neste altura as crianças falam do que aprenderam, comunicam-no aos outros, sendo um momento com muito significado social e formativo.

Aproximando-se a hora do almoço as crianças tratam da sua higiene pessoal e colaboram na preparação das mesas para esta refeição. Esta é servida com a colaboração das crianças e constitui um importante período de formação social e de autocontrolo. Depois do almoço as crianças voltam a lavar-se e seguem para um recreio orientado, de uma hora. Algumas crianças que precisam repousam após o almoço mas deverão fazê-lo autonomamente ou seja, nenhuma criança é obrigada a repousar. As actividades desenvolvidas neste recreio integram canções, jogos tradicionais, movimento e outras actividades de exterior, orientadas. A seguir as crianças voltam a encontrar-se na área polivalente para um período de animação colectiva. O dia termina com um balanço da actividade realizada. É um ponto de situação indispensável.

Concretamente no que se refere à organização semanal cabe referir que a tarde se desenvolve de maneiras diferentes de dia para dia. Assim, à segunda-feira é a hora do conto. O educador lê às crianças e estas dão opinião, acrescentam apreciações ou contam as suas histórias. À terça-feira é o dia em que os pais ou outros convidados vêm ao jardim de infância. Contam coisas relacionadas com a sua actividade profissional ou colaboram nos projectos que estão a ser desenvolvidos. Na quarta-feira, em que

habitualmente se efectua uma visita de estudo, destina-se a tarde para se conversar acerca desta actividade. A quinta-feira destina-se às actividades das crianças como seja completar a correspondência, o Jornal de Parede, fazer uma conferência ou uma dramatização. Na sexta-feira reúne o conselho para o educador ler o Diário. É um momento muito solene. Discutem-se os juízos negativos, clarificam-se posições, valorizam-se os juízos positivos e agenda-se a próxima semana. É neste momento que se constroem as regras de grupo e as decisões, se assumem as responsabilidades, se distribuem a assumem as tarefas de cooperação que serão reapreciadas em novo conselho. Há porém dias que saem fora desta organização como sejam acontecimentos excepcionais, um passeio durante todo o dia, um piquenique, uma festa. .

Interacção adulto-criança

Como já referimos ao longo do estudo deste modelo o papel do educador é sobretudo de dinamizador do grupo. Os educadores que adoptam este modelo para as suas práticas assumem-se como *promotores da organização participada, dinamizadores da cooperação, animadores cívicos e morais do treino democrático, auditores activos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica. Mantêm e estimulam a autonomização e responsabilização de cada educando no grupo de educação cooperada* (Niza, 1996). Diz-nos ainda Niza que *somos como Freinet promotores da libertação da palavra na instituição escolar. Dele herdámos a prática da expressão livre na escola. Com ele partilhamos a atitude de espontâneo acolhimento e compreensiva rectificação que as “mães” põem na ajuda às aprendizagens* (Niza, 1987). O “Conselho” é o ponto de reunião/convergência e de partida de toda a actividade e o educador, dinamizador deste conselho é um dos seus elementos. É nesta base que se estrutura a interrelação adulto-criança. É uma base democrática da relação.

Trabalho em equipa

À imagem do trabalho desenvolvido com crianças o trabalho de equipa de educadores e com os outros profissionais é um trabalho cooperativo. As práticas educativas constituem conteúdo de reflexão teórica permanente. Desta reflexão decorrem os modelos de trabalho aferidos. Esta prática estende-se aos intervenientes de cada instituição e ultrapassa-a nas reflexões feitas pelos docentes dos núcleos regionais a que nos referimos no início da explanação deste modelo.

Participação das famílias

Tal como também já tivemos oportunidade de referir as famílias participam no desenvolvimento curricular, colaborando em projectos ou noutras actividades do jardim de infância. A família é considerada uma fonte de conhecimento, partilhável com as crianças e neste sentido são frequentemente convidados a participar nas sessões de animação. Por outro lado o jardim de infância promove encontros entre os educadores e os pais por forma a garantir a educação participada das crianças.

Articulação com a comunidade

À imagem do que se passa com os pais das crianças, a comunidade (vizinhos e as organizações locais) é chamada a participar na vida do jardim de infância. Os seus elementos são também considerados fontes de conhecimento e de formação. Para além destas iniciativas que se assemelham à participação dos pais, o jardim de infância conta com o envolvimento da comunidade para resolver problemas internos quotidianos. Promove a sua projecção na comunidade como recurso local e assume o papel de promotor das expressões culturais da comunidade a que pertence.

4.1.3. High/Scope

Contextualização e evolução do modelo

O *curriculum* High/Scope nasceu nos Estados Unidos da América, mais concretamente no Estado do Michigan. Tem a sua origem num conjunto de factores socio-económicos e de políticas educativas que se verificaram nos finais da década de cinquenta e que, embora estando particularmente centradas no ensino especial e na escola do ensino regular, vieram a criar condições favorecedoras do aparecimento de um novo currículo para a educação pré-escolar. Na verdade, é nesta altura que surge uma importante expansão dos serviços de educação especial nas escolas do ensino regular, em resposta à crescente necessidade de proporcionar um maior número de estruturas de apoio, bem como alternativas em relação às instituições de ensino especial. Neste Estado, o acréscimo de serviços de infância suplementares verificou-se de forma tão significativa que, entre 1957 e 1962, o Estado de Michigan assume uma posição de vanguarda nacional no que se refere a programas para crianças deficientes.

Em Ypsilanti, um distrito escolar de Michigan, os serviços de educação verificaram uma grande diferença no aproveitamento escolar entre crianças oriundas da classe operária e crianças de classe média, sendo a percentagem de reprovações de 50% no

primeiro caso e 8% no segundo. Na verdade, constatava-se que os alunos oriundos de grupos socio-económicos mais desfavorecidos mereciam usufruir automaticamente de ensino especial, pertencendo a estes grupos muitos dos sinalizados como “atrasados mentais”, “instáveis”, bem como crianças colocadas em instituições de acolhimento. Não tendo sido bem acolhidas as propostas de introdução de alterações no sentido de adaptar o sistema escolar às necessidades específicas destas crianças, foi constituído um grupo de planeamento para o estudo das diferentes possibilidades de resposta à situação verificada. E, embora não se conhecessem verdadeiramente os resultados que daí poderiam advir, foi decidido centrar a intervenção ao nível da educação pré-escolar. Esta opção prendia-se essencialmente com o facto de se poder agir antes da criança entrar para a escola, acreditando este grupo *que se podia ensinar as crianças de meios desfavorecidos a retirar do sistema escolar proveitos educativos* (Hohmann, Banet & Weikart, 1979). Além disso, a educação pré-escolar permitia uma maior liberdade para a experimentação de novas estratégias de intervenção com as crianças visadas.

Nasce assim, em 1962, pelas mãos do director dos serviços especiais de apoio às escolas públicas, o “Ypsilanti Perry Preschool Project” com o objectivo de *diminuir o insucesso escolar e os seus sintomas co-relativos de alienação, como, por exemplo, a delinquência juvenil* (Hohmann, Banet & Weikart, 1979). Historicamente, o nascimento do Project Perry situa-se no contexto do Movimento de Educação Compensatória dos anos 60 e no âmbito das preocupações com a igualdade de oportunidades educacionais. Inicialmente financiado exclusivamente para a intervenção com crianças oriundas de grupos desfavorecidos, consideradas “em risco”, este projecto alarga-se no ano de 1970— tal como os seus mentores desejavam desde o início — a todos os estratos sociais e a todos os níveis de capacidades.

Foram confrontados com uma grande escassez de informação sobre o currículo de educação pré-escolar e o funcionamento de um Jardim de Infância, tendo igualmente verificado que a bibliografia existente não respondia às crianças apoiadas pelo projecto. Os programas que dominavam eram muito centrados no nível socio-afectivo e, quando apresentavam preocupações ao nível do desenvolvimento intelectual, estas centravam-se essencialmente na memorização e no treino de capacidades específicas. Na ausência de um conhecimento profundo sobre qual seria a melhor escolha para os objectivos delineados, este grupo decide desenvolver *um programa planeado por educadores que evitasse uma estrutura rígida e que, simultaneamente, ajudasse a criança a adquirir a maturidade intelectual de que iria precisar na escola* (Hohmann, Banet & Weikart,

1979). Educadores e investigadores uniram-se para o desenvolvimento de um trabalho experimental inovador. O programa foi sendo delineado a partir da equipa de técnicos formada e foi-se desenvolvendo progressivamente. Inicialmente, os educadores tinham uma atitude de grande directividade, seguindo objectivos específicos muito inspirados numa visão tradicional do currículo, muito contaminados pelos aspectos de ordem socio-afectiva.

O contacto com as teorias de Jean Piaget, teórico ainda pouco conhecido nos Estados Unidos em 1963, vem motivar o grupo do “Perry Project”. A teoria de Piaget vai ao encontro das necessidades destes técnicos, respondendo a muitas questões relacionadas com o desenvolvimento cognitivo da criança. Esta influência tem um significado especial entre 1964 e 1969 e traduz-se essencialmente ao nível do conteúdo do programa.

A importância dada às actividades pré-académicas reduz-se, dando lugar a uma maior ênfase às capacidades da criança. O programa passa a estar centrado nas potencialidades de cada criança e não nos seus défices.

A influência de Sara Smilansky, uma psicóloga israelita, nos meados da década de sessenta, motivou os elementos do “Perry Project” a associarem aos seus novos métodos alguns aspectos oriundos da educação tradicional destinada à primeira infância, chamando a atenção deste grupo para a importância do estudo do comportamento socio-dramático. A ela deve-se também a introdução de alguns aspectos que vieram a marcar profundamente este currículo de educação pré-escolar e que se mantêm, até ao momento presente, ainda que com algumas modificações — a estruturação do dia, a interacção adulto-criança e a sequência planeamento-trabalho-avaliação feita pela criança.

A ênfase dada ao planeamento infantil vem a centrar a aprendizagem na criança e na sua relação com o educador, deixando a primeira de ser vista como um mero *pólo receptor do contínuo ensinar-aprender*. (Hohmann, Banet e Weikart, 1979).

O *curriculum* elaborado nesta fase dá origem ao livro “The Cognitively Oriented Curriculum”, cuja publicação data de 1971.

No início dos anos setenta verifica-se uma grande evolução neste currículo *com a estruturação do programa de actividades didácticas em torno de experiências-chave provenientes da teoria do desenvolvimento e com o conhecimento prático adquirido pelo pessoal durante uma década de trabalho com as crianças* (Hohmann, Banet & Weikart, 1979). Dilui-se o carácter piagetiano mantendo, no entanto, o conteúdo centrado no desenvolvimento cognitivo. *A tónica era agora posta no ajudar as crianças*

a utilizarem o meio pré-escolar e familiar para as suas próprias actividades e objectivos. O educador adaptava os seus conhecimentos sobre o desenvolvimento às intenções da criança

(Hohmann, Banet & Weikart,1979). Em todo o processo de evolução deste *curriculum* assiste-se a uma progressiva transferência do centro da acção do adulto para a criança, passando esta a ser considerada *um indivíduo que constrói o seu próprio conhecimento através de iniciativas partilhadas com os adultos que a apoiam*, ou seja, *toda a criança é activa* (Hohmann, Banet & Weikart, 1979). Este novo momento do projecto é difundido através da obra “*Young Children in Action — A Manual for Preschool Educators*”, publicada em 1979 pela Fundação High/Scope de Investigação Educacional, entidade criada por Weikart em 1970.

Os especialistas da Fundação High/Scope *continuaram a desenvolver e a expandir a sua abordagem de aprendizagem activa destinada à pré-escolaridade ao longo dos anos 70,80 e 90*(Hohmann & Weikart,1995). O inicial “Perry Preschool Project” vem a designar-se “High/Scope Perry Preschool Project”, sendo o seu modelo actualmente designado apenas por “High/Scope”, cuja tradução se poderá apresentar como “Modelo da Grande Amplitude”. Este modelo, seguido por muitos educadores em jardins de infância e centros de apoio a crianças com necessidades educativas especiais, tanto nos Estados Unidos da América como em muitos outros países, tem vindo igualmente a abranger crianças em creches e nos três primeiros anos da escola primária.

Os membros da equipa High/Scope continuam em constante reflexão sobre a prática educativa neste Modelo, o qual continuou a evoluir no sentido de uma progressiva diminuição da directividade do papel do adulto. Na última fase *foram refinados os instrumentos que permitem esta atitude do adulto na prática — o PIP/HighScope 1989 (Perfil de Implementação do Programa) e o COR/High-Scope 1992 (Registo de Observação da Criança)*.A formação dos educadores é muito valorizada em todo o desenvolvimento do *curriculum*. De uma forma sintética podemos apresentar a evolução do Modelo High/Scope, desde a sua origem até ao momento actual, através de um conjunto de fases referidas por Júlia Oliveira Formosinho na obra “Modelos Curriculares para a Educação de Infância (1998);

1ª fase : Educação Compensatória;

2ª fase: Tarefas piagetianas/ tarefas de aceleração;

3ª fase: As experiências-chave: da aceleração à construção;

4ª fase: A criança motor da aprendizagem e do diálogo.

A sua divulgação mundial mais recente foi feita através da publicação, em 1995, do manual “Educating Young Children”, o qual actualiza este modelo e apresenta resultados de estudos longitudinais sobre a eficácia do mesmo

As duas últimas obras citadas foram traduzidas para língua portuguesa, pela Fundação Calouste Gulbenkian, com os títulos “A Criança em Acção” (1984) e “Educar a Criança” (1997), o que possibilitou uma grande divulgação deste currículo em Portugal. A nível nacional, podemos referir que, desde o início da década de oitenta, este modelo tem vindo a influenciar de forma significativa as práticas dos educadores portugueses e brasileiros, chegando mesmo a ser experimentado em alguns Jardins de Infância numa forma próxima do original.

Como já foi referido no ponto anterior, este modelo foi alicerçado sem que os seus autores tivessem uma clara noção do que seriam as opções mais correctas para conceber uma resposta adequada aos problemas detectados junto das crianças consideradas “em risco”. No entanto, acreditavam numa intervenção precoce junto das crianças de 3/4 anos de idade e na importância da preparação da sua entrada na escola como forma de prevenção do insucesso escolar. Ao contactar com um resumo do trabalho de Jean Piaget sobre o desenvolvimento infantil no livro “Intelligence and Experience”, escrito por J. McVicker Hunt, e, posteriormente, com todo o conjunto de obras de Jean Piaget nesta área, a equipa encontra um suporte teórico que apoia a orientação filosófica curricular do grupo — quer pela sua forte componente cognitiva como, e sobretudo, pelo facto de se centrar numa aprendizagem pela acção. O modelo High/Scope é, pois, essencialmente fundamentado nas teorias de Jean Piaget e seus seguidores, bem como na filosofia de educação progressiva de John Dewey. Embora, na época, Piaget fosse uma “recente descoberta” nos Estados Unidos da América, Dewey constituía já uma referência *na creditação da criança com competência para a actividade educacional* (Oliveira Formosinho, 1998).

Em conformidade com as teorias cognitivo-desenvolvimentistas, neste modelo o desenvolvimento da criança é visto como um “continuum” no qual a criança atravessa diferentes estádios ordenados e sequenciais, representando cada estádio uma estrutura qualitativa própria. O *curriculum* High/Scope foi originalmente concebido para a educação de crianças que, de acordo com a terminologia de Piaget, se encontrariam no período “pré- operatório”. Citando Piaget, Hohmann e Weikart (1995), referem que *o conhecimento não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interacções entre a criança e os objectos*. Oliveira Formosinho (1998) refere que, para aquele autor,

*o sujeito constrói a inteligência e o conhecimento através de um processo sucessivo de equilíbrazões onde as invariantes funcionais do desenvolvimento — os mecanismos de assimilação e de acomodação — têm um papel vital. Dentro desta perspectiva piagetiana, Kohlberg e Mayer (1972) desenvolvem a tese “development as the aim of education”, ou seja, o desenvolvimento é a finalidade da educação. Para tal é necessário tornar a criança o centro do processo educativo, isto é, partir do seu estágio actual de desenvolvimento e apoiar o seu percurso para o estágio seguinte (Oliveira Formosinho, 1998). Estes teóricos que apresentam uma visão progressiva da aprendizagem definida como “uma mudança activa nos padrões de pensamento provocada pela vivência concreta de experiência de resolução de problemas” acreditam que o objectivo da educação deve ser o de apoiar as interacções naturais das crianças com as outras pessoas e com o meio, já que este processo estimula o desenvolvimento “através da apresentação de problemas ou conflitos resolúveis e genuínos” (Hohmann & Weikart, 1995). Dewey afirma que a própria educação é precisamente o trabalho de fornecer as condições que permitem às funções psíquicas, conforme vão surgindo em sucessão, amadurecer e avançar para funções mais elevadas da forma mais livre e completa. Além dos já citados, muitos outros autores influenciaram o modelo. A título de exemplo, podemos referir alguns nomes amplamente citados na fundamentação teórica do currículo High/Scope nos seus diferentes momentos de evolução — Bruner, Chomsky, Erikson, Bowlby, Vygotsky. Porém, nenhuma outra teoria teve um papel tão marcante como a de Jean Piaget na concepção deste modelo de educação de infância. Apresentamos, em anexo (), os princípios básicos do *curriculum* High/Scope. As experiências-chave constituem uma especificidade deste modelo curricular e, segundo os autores do mesmo, *proporcionam uma imagem integrante do desenvolvimento das crianças destas idades, são fundamentais para a construção de um conhecimento destas crianças, acontecem repetidamente ao longo de um período de tempo alargado, e descrevem os conceitos e relacionamentos que as crianças se esforçam por aprender. Têm lugar em contextos de aprendizagem activa nos quais as crianças têm oportunidade de fazer escolhas e tomar decisões, manipular materiais, interagir com pares e com adultos, vivenciar acontecimentos especiais, reflectir sobre ideias e acções, utilizar a linguagem de formas que tenham um significado pessoal, e receber apoio adequado por parte dos adultos* (Hohman & Weikart, 1995).*

A observação da criança individual e o conhecimento de todo o grupo são, a par do conhecimento básico do currículo em que Piaget está presente, a primeira fonte curricular para a planificação da equipa docente e para a construção da prática na sala de actividades.(...)A segunda fonte curricular são as experiências-chave (de inspiração piagetiana) que são, antes de mais, propostas de actividade educacional que se fazem à criança e que a criança autonomamente vai gerir (Oliveira Formosinho, 1998).

Estrutura curricular

As áreas curriculares privilegiadas estão bem patentes na constituição dos diferentes conjuntos de experiências-chave na abordagem High/Scope e que se podem apresentar do seguinte modo: Representação criativa; Linguagem e Literacia; Iniciativa e relações interpessoais; Movimento; Música; Classificação; Seriação; Número; Espaço e Tempo. Estas experiências-chave foram organizadas pela equipa High/Scope *com base em três grandes conceitos: os “níveis de representação” (objecto, índice, símbolo e níveis de signos; as “áreas de conteúdo” (classificação, seriação, relações espaciais e relações temporais); e os “níveis de operação” (motores e verbais) (Weikart et al, 1971, citado em Hohman & Weikartm 1995).*

Espaço e materiais

O arranjo, a organização e o equipamento dos espaços de actividade são de extraordinária importância num modelo pensado na criança em acção. O espaço é concebido de uma forma atractiva e acolhedora, na qual o conforto, a segurança, a iluminação e os aspectos estéticos não são descurados, apresentando equipamentos coloridos e de texturas agradáveis. É dividido em áreas distintas, possibilitando diferentes tipos de actividade, estando cada área abundantemente apetrechada com materiais (possibilitando a permanência de várias crianças em simultâneo) os quais reflectem a vida das crianças nas suas famílias e os aspectos culturais que lhes são próprios. A disposição das áreas na sala de actividades permite o contacto visual de umas para as outras e um fácil acesso a cada uma delas. As áreas de interesse podem ser concretizadas na sala a partir de uma combinatória das seguintes: área de areia e água; área dos blocos; área das actividades artísticas; área dos brinquedos; área dos livros e da escrita; área da carpintaria

. Além destas áreas devem ainda estar previstas outras destinadas a alimentação, sesta ou arrumação dos objectos pertencentes às crianças.

Segundo Oliveira-Formosinho (1998), *a sala de actividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixada do início do ano até ao seu término sendo o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerer a sua organização e reorganização. (...) Mas a organização do espaço em áreas com os seus respectivos materiais (que as crianças compraram, trouxeram de casa, fizeram ou encontraram na sala), porque estão visíveis, acessíveis e etiquetados (também para facilitar a autonomia na arrumação), é uma forma poderosíssima de passar mensagens implícitas à criança. Com esta organização fala-se menos de ordem e antes se propicia um ambiente ordenado.*

Consideram-se materiais próprios à aprendizagem pela acção: objectos práticos do dia-a-dia, materiais recolhidos na natureza, materiais de desperdício, ferramentas, materiais que sujam (barro, cola, tintas, etc.), materiais fáceis de manipular, materiais pesados e grandes.

Organização do tempo

De uma forma sumária, podemos referir que a rotina diária apoia os valores do *curriculum*, apresentando uma estrutura flexível que oferece um enquadramento social das actividades e apoia a iniciativa da criança, proporcionando-lhe um ambiente *psicologicamente seguro e com significado* (Hohmann & Weikart, 1995). É constituída dos seguintes elementos: rotina diária é construída a partir dos seguintes momentos: tempo de planear - fazer – rever; tempo em pequenos grupos; tempo em grande grupo; tempo de recreio; tempo de transição; comer e descansar.

Interacção adulto-criança

Na abordagem que a High/Scope propõe para a educação no início da infância, os adultos e as crianças partilham o controlo. (...) O papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção (Hohman & Weikart, 1995). Estabelecendo com a criança uma relação positiva e descontraída, os adultos criam um clima interpessoal apoiante. Centrados nas acções e nos objectivos da criança, aqueles estimulam o diálogo, encorajam e apoiam a resolução de problemas.

Os autores do modelo, identificam-se claramente com a visão de Piaget sobre o papel do adulto na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, citando-o: *“Em nosso entender, o papel do professor mantém-se essencial mas muito difícil de aferir: consiste basicamente em despertar a curiosidade da criança e estimular-lhe o espírito de investigação. Isto é conseguido através do encorajamento da criança para que coloque os seus próprios problemas, e nunca através de imposições de problemas para resolver ou do «impingir» de soluções. Acima de tudo, o adulto deve continuamente encontrar novas formas de estimular a actividade da criança e estar preparado para adaptar a sua abordagem conforme a criança vai colocando novas questões ou imaginando novas soluções. Em especial, quando estas soluções são falsas ou incompletas, o papel do professor consistirá primariamente em propor exemplos que contrariem essas soluções ou em controlar experiências de forma a que a criança seja capaz de corrigir os seus próprios erros e de encontrar soluções novas através da acção directa”* (Hohman & Weikart, 1995).

Dewey exerce uma influência importante neste domínio, sendo igualmente citado com o objectivo de clarificar o papel do adulto e a interacção adulto-criança: *“O problema (do educador) é conseguir proteger o espírito de pesquisa e impedir que se torne «blasé» devido a uma exaltação excessiva, rígido devido à rotina, fossilizado perante as instruções dogmáticas, ou dissipado por ser utilizado fortuitamente sobre coisas triviais. (...) Quando a educação é baseada na experiência educativa é vista como um processo social... o professor perde a posição de patrão ou de ditador das actividades de grupo e assume a de líder”* (Hohmann & Weikart, 1995).

A interacção adulto-criança pode ser observada através das seguintes atitudes:

- Os adultos procuram perceber as intenções das crianças;
- Os adultos dão atenção ao pensamento das crianças e encorajam-nas;
- Os adultos motivam as crianças a desempenhar as tarefas sozinhas;
- As crianças falam das suas experiências;
- As crianças e os adultos são activos e interactivos;
- Os adultos e crianças estabelecem relações de colaboração;
- As crianças e os adultos inventam e descobrem.

A criação de um clima de apoio é essencial no currículo High/Scope, para o que são desenvolvidas pela equipa algumas estratégias:

- *A partilha do controlo entre adultos e crianças;*

- *A centração nos talentos das crianças;*
- *A formação de relações autênticas com as crianças;*
- *O estabelecimento de um compromisso para apoiar as brincadeiras das crianças;*
- *Os adultos adoptam uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito interpessoal.* (Hohman & Weikart, 1995).

Citando Curry e Johnson, os autores do programa referem que *a autenticidade e a especificidade na interacção com as crianças devem guiar os adultos e os professores no seu trabalho educativo. Um “feedback” honesto a comportamentos específicos ajuda as crianças a crescer e leva a mais mudanças do que um comentário global do tipo “bom trabalho”* (Hohmann & Weikart, 1995).

A criança é o centro da acção, tendo o educador uma atitude pouco intrusiva durante a actividade da criança, o que só é possível graças à prévia e minuciosa preparação do espaço, dos materiais e das experiências a propor às crianças. Durante a actividade iniciada pela criança cabe ao educador o papel de apoiar e observar (é a partir da observação que irá fazer uma análise da informação obtida, reflectir e tomar decisões sobre as futuras propostas de actividade para cada criança). Deste modo é conferido à criança uma maior possibilidade de acção, iniciativa e decisão.

Trabalho em equipa

Neste currículo, o trabalho em equipa é visto como um processo interactivo, onde se concretiza também aprendizagem pela acção, num clima de respeito e apoio mútuos. Para tal, são concretizadas algumas estratégias que passam por uma comunicação aberta (“horizontal”), numa perspectiva de respeito e tolerância em relação às diferenças individuais de cada elemento.

São objectivos do trabalho em equipa, no modelo que presentemente abordamos: estabelecer relações de apoio entre os adultos; recolher informação fidedigna sobre as crianças; tomar decisões de grupo sobre as crianças – interpretar observações e planificar o que fazem em seguida; tomar decisões de grupo sobre o trabalho em equipa. A equipa, desde a selecção de novos elementos à formação contínua, é alvo de uma cuidadosa preparação. É discutido o papel desempenhado por cada elemento da equipa em cada situação da rotina diária e a integração de novos elementos é prevista e organizada com rigor.

O próprio desenvolvimento do currículo High/Scope foi possível graças ao contributo de todos os elementos: os autores, equipa no terreno, investigadores e teóricos.

Participação das famílias

Segundo John Dewey, *a escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar; deve partir das actividades que a criança vivencia em casa e continuá-las... É tarefa da escola aprofundar e alargar valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família* (Hohmann & Weikart, 1995).

Na verdade, o envolvimento das famílias é um aspecto de grande relevância neste currículo para a educação de infância. Ao incorporar no contexto pré-escolar os materiais e as actividades da vida familiar, a equipa High/Scope permite à criança aprender a valorizar

suas experiências familiares e as dos outros.

É objectivo destes educadores criar um clima de conforto e segurança na transição entre a casa e a escola, para o que definem algumas estratégias que influenciam todas as interacções que acontecem entre as crianças e os adultos.

Articulação com a comunidade

Como é possível verificar em todo o currículo High/Scope, existe uma grande abertura em relação ao exterior, o que se verifica tanto pela valorização das famílias como pela ênfase dada a todas as questões de ordem cultural.

A própria sala de actividades reflecte a diversidade existente na comunidade (costumes, tradições, línguas, objectos). As áreas de interesse que estão organizadas são significativas para a criança e reflectem, ao longo do ano, novas descobertas no meio envolvente (as profissões ou os serviços da comunidade, por exemplo).

4.1.4. Modelo de Activação do Desenvolvimento Psicológico

Contextualização, fundamentação teórica e princípios básicos

O desenvolvimento humano contempla diversas dimensões, das quais, destacamos o desenvolvimento físico- biológico, social, linguístico e psicológico, integrando este último aspectos de natureza afectiva, cognitiva e volitiva. No desenvolvimento

psicológico do indivíduo, como processo e produto, podemos encontrar também dois factores que lhe são mais ou menos determinantes: *o património hereditário e o ambiente, mais ou menos favorável em termos de adequação de recursos, meios e processos*, como nos diz Tavares (1995). São todas estas dimensões e aspectos, que acabámos de referir e que se encontram inter-relacionados e não podem ser dissociados, que constituem o ser humano em toda a sua complexidade e que fazem de cada um, um ser único dentro da espécie.

Actualmente considera-se o desenvolvimento humano como permanentemente inacabado, isto é, ele processa-se no indivíduo de forma continuada desde que nasce até que morre, transitando, ao longo da vida, por sucessivas etapas, caracterizando-se cada uma delas *pelas suas potencialidades e riquezas próprias, portanto, pelos seus recursos e limitações específicas*. (traduzido de Bomboir,1995).

O modelo de Activação do Desenvolvimento Psicológico (ADP), preconiza uma intervenção educativa *que contribua para o desenvolvimento dos sujeitos em todos os seus aspectos. Esta intervenção activará assim o desenvolvimento, alargando o campo que o sujeito pode experienciar num determinado momento do seu crescimento ou ultrapassando etapas com o aparecimento de comportamentos característicos de um determinado estágio de evolução*. (Cró, 1994).

No processo de ADP, Tavares refere quatro elementos essenciais a considerar e a atender: *os sujeitos e os seus estádios de desenvolvimento, as actividades ou tarefas a realizar, os conhecimentos adquiridos ou a construir e os contextos físicos biológicos e psicossociais* (1995). Olhemos cada um deles e vejamos em que medida interferem no processo.

Conhecer os estádios do desenvolvimento do ser humano é um elemento essencial para analisar e compreender os processos do desenvolvimento psicológico, tomando-se impossível intervir neste sentido sem conhecer o sujeito epistémico. Este conhecimento deverá incidir em três dimensões da personalidade humana consideradas mais importantes: físico-biológica, psicológica e social. Embora todas elas estejam sempre presentes em todas as fases do desenvolvimento do indivíduo, a sua incidência e determinância é distinta em cada uma delas. Toma-se pois importante conhecer quais as características e capacidades do indivíduo em cada um dos estádios, a fim de se saber onde deverá ser activado de modo concreto e adequado.

Mesmo possuindo todos estes conhecimentos, determinar o grau de desenvolvimento de um indivíduo não é tarefa fácil, bem como o não é adequar e determinar exactamente

quais as tarefas ou actividades que se lhe deve propor, pois comportam graus de dificuldades e complexidades diversas. Sendo consensual entre os defensores de uma escola activa, que o indivíduo só se desenvolve agindo, torna-se pois condição necessária e absoluta à activação do desenvolvimento a adequação da actividade a realizar pelo sujeito ao seu nível de desenvolvimento.

Para executarem as tarefas, os indivíduos necessitam de conhecimentos adequados que podem envolver conceitos mais ou menos abstractos. Isto implica que, ao propor uma actividade, o educador saiba o tipo e grau de conhecimentos que esta envolve e exige, bem como os diferentes graus de abstracção que um conceito pode apresentar. Se todos os aspectos já anteriormente referidos são importantes para que o processo educativo ocorra em condições optimizadoras e para que o sujeito seja activado, existe outro que pode condicionar todo o processo, determinando o seu sucesso ou insucesso; é este a atmosfera envolvente ou contexto que pode revestir aspectos de natureza físicas, biológicas ou psicossociais. Se todos os aspectos do contexto são importantes, há um que, segundo estudos efectuados por alguns investigadores como Gilly, Moscovici, Tavares e Ventura Pinho, entre outros, se reveste de particular importância e que é a dimensão afectiva. Esta, concretizada nas relações interpessoais entre os vários agentes educativos, propiciadora de um bom ambiente, estimulante e encorajador, contribuirá sem dúvida como facilitadora da construção e produção de conhecimentos, bem como para um bom desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos.

O modelo ADP inscreve-se simultaneamente nos domínios da psicologia e da pedagogia.

Enunciaremos, ainda que de forma sucinta e esquemática, algumas das principais teorias de desenvolvimento e os respectivos autores que fundamentam o modelo ADP e que estão subjacentes à intervenção educativa:

Teoria do desenvolvimento de Piaget

- a inteligência não é inata, construindo-se numa interacção permanente entre o sujeito e o meio;

- a construção do conhecimento provém das sucessivas acções que o indivíduo exerce sobre os objectos, sendo através da acção que o sujeito transforma o pensamento por meio dos processos de assimilação, acomodação e equilibração.

- a formação da inteligência assenta em três conceitos-chave: interacção, construtivismo e autorregulação;
- a evolução do ser humano efectua-se por estádios de desenvolvimento que se sucedem de forma gradual.
- cada estádio é caracterizado pelo aparecimento de estruturas originais que têm em si uma coerência interna específica, características próprias que se mantêm como subestruturas.

A concepção do desenvolvimento segundo Vygotsky

- *O conhecimento do sujeito não se constrói de dentro para fora, mas é o resultado de uma relação.*
- *A sua concepção de desenvolvimento entende-se como um processo que exige a apropriação e a interiorização de instrumentos e sinais num contexto de relação e interacção.*
- *O desenvolvimento tem a ver com as relações complexas entre aprendizagem e desenvolvimento, ou seja: se aprendizagem e desenvolvimento não são idênticos, a verdade é que a aprendizagem pode, em determinadas circunstâncias, transformar-se em desenvolvimento.*
- *Estes conceitos explicitam-se melhor através do conceito de “zona de desenvolvimento actual”, ou aquilo que a criança é capaz de realizar sem ajuda do adulto e de “zona de desenvolvimento potencial”, ou seja aquilo que a criança é capaz de realizar com a ajuda do adulto.*
- *Transpondo este modelo para a educação pré-escolar, o educador ao interagir com a criança deve ter como objectivo a optimização do seu desenvolvimento, tendo em conta o que a criança é (as suas potencialidades), mas sobretudo o que a criança pode vir a ser (as metas a atingir) — é neste contexto que ocorre o desenvolvimento/aprendizagem (Cró, 2006).*

A teoria sociocognitivista do desenvolvimento em Bruner

- *Em Bruner não é apenas o sujeito que é activo na construção do conhecimento, mas aquela depende das técnicas que estão incorporadas na cultura — valorização dos factores de interacção social.*

- A noção de “representação” é fundamental na sua teoria — é através dela que o sujeito elabora e codifica as suas experiências com o mundo, pelo que a cultura tem um peso essencial no desenvolvimento do sujeito.

- Os estádios de desenvolvimento correspondem a “três modos de representação” da realidade à medida que a criança interioriza novas técnicas de elaboração da informação: activo, icónico e simbólico. Uma das técnicas fundamentais do desenvolvimento para Bruner é a “linguagem”, pois é através dela que o indivíduo comunica, codifica e representa o que está ausente. É este poder da linguagem enquanto amplificadora das capacidades da criança que faz com que ela se desenvolva.

- Os contextos educacionais poderão activar a sequência do desenvolvimento da criança. Nestes contextos Bruner enfatiza o papel do educador ao referir-se ao conceito de “scaffolding” — ou a ajuda do adulto que torna possível a realização de comportamentos na criança, que se situam acima das suas capacidades individuais: estrutura das tarefas (Cró,2006).

Como pedagogia subjacente à actividade educativa podemos encontrar duas correntes: uma pedagogia atentista e uma pedagogia intervencionista. Os defensores da pedagogia atentista, consideram que se deve deixar *a criança ser criança*, a acção que lhe é proposta deverá estar de acordo com o seu nível de desenvolvimento, contribuindo esta apenas para consolidá-lo e não para acelerá-lo, passando a criança a um nível superior de forma natural, *sem violência*, como traduz uma expressão conhecida, “*arroser et attendre*”. Os defensores de uma pedagogia intervencionista, preconizam uma intervenção junto da criança com vista a estimulá-la e a acelerar o seu desenvolvimento, suprimindo, o que consideram, tempos inúteis. Face a estas duas posturas, os defensores do modelo de Activação do Desenvolvimento Psicológico (ADP), situam-se numa posição conciliadora entre ambas: se por um lado preconizam uma intervenção junto da criança com vista ao seu desenvolvimento e mudança de estádio, por outro lado, através de múltiplas experiências vivenciadas pela criança, preconizam também o enriquecimento, aprofundamento e consolidação do estádio em que se encontra.

O acto educativo, como acto pedagógico, remete-nos para uma intervenção eficaz, orientada para determinados objectivos que levam o educador a planificar, agir, reformular e avaliar; a psicologia, ajuda-nos a fundamentar e adequar a acção, através das suas teorias e leis do desenvolvimento e aprendizagem, dando-nos a conhecer a criança epistémica — os seus estádios de desenvolvimento e, em cada um deles, as suas características e capacidades, ao mesmo tempo que nos ajuda a determinar o grau de

dificuldade das actividades a desenvolver, tendo em conta a sua complexidade e nível de abstracção dos conhecimentos necessários à sua realização

A educação de infância, tal como hoje é encarada, tem como função promover o desenvolvimento integral da criança. A frequência do Jardim de Infância permitir-lhe-á o amadurecimento e aquisição de um conjunto de capacidades e competências que de uma forma natural lhe possibilitarão e facilitarão as aprendizagens que lhe são propostas no ciclo seguinte

Falar de activação do desenvolvimento de uma criança de 3 a 6 anos, significa a passagem de um estágio ou sub-estágio de desenvolvimento a outro de que se faz alusão, estando neste desenvolvimento implícito todos os aspectos que o caracterizam — psicomotor, socio-afectivo, linguístico e cognitivo.

Atendendo às características da criança nesta fase evolutiva, a activação do desenvolvimento, na perspectiva de M. Lourdes Cró (1994), deverá fazer-se a partir do desenvolvimento psicomotor.

Activar o desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar supõe que o ponto de partida sejam actividades psicomotoras concretas. As actividades do domínio psicomotor não se limitarão ao desenvolvimento físico ou corporal, mas pretende-se, com elas e a partir delas, chegar ao desenvolvimento integral da criança, ou seja em todos os seus aspectos — psicomotor, socio-afectivo, linguístico e cognitivo. As experiências que a criança realiza com o seu próprio corpo serão, assim, facilitadoras e conducentes a aprendizagens e desenvolvimento. A interiorização do esquema corporal reveste particular importância quer no desenvolvimento corporal, quer nas representações mentais que a criança venha a fazer. É através das experiências que a criança realiza com o seu próprio corpo que interioriza noções de espaço, tempo, orientação, lateralidade, entre outras. Activar o desenvolvimento no jardim de infância de acordo com os objectivos a atingir numa fase inicial do ciclo seguinte, será facilitador dessa transição, atenuando simultaneamente o insucesso escolar. Em suma, com a activação do desenvolvimento psicológico pretende-se, através da intervenção educativa, activar o desenvolvimento da criança, alargando o seu campo experimental num determinado momento ou etapa do seu desenvolvimento, enriquecendo-o e fazendo emergir comportamentos da etapa evolutiva que se lhe segue, ou seja, permite que a criança “transite” do *nível de desenvolvimento actual* (conjunto de actividades que a criança é capaz de realizar sozinha) para um *nível de desenvolvimento potencial* (conjunto de actividades que a criança é capaz de realizar com ajuda).

Uma das técnicas de activação utilizada nesta metodologia é a *contra argumentação* piagetiana: quando uma criança, confrontada com um objecto tem dificuldade em assimilá-lo, ou seja, confrontada com um problema (a que tem que dar resposta) demonstra dificuldade em resolvê-lo, o educador questiona-a relativamente às suas acções, conceitos, produções ou outros, conduzindo-a à reflexão profunda e à resolução do problema.

É através da observação, recorrendo a instrumentos precisos, comuns à psicologia e à pedagogia que o educador pode definir o perfil de uma determinada criança, num momento preciso ou ao longo de um período do seu desenvolvimento e, em função dele, adequar a sua acção educativa com vista otimizar as suas aprendizagens e a activar o seu desenvolvimento.

Estrutura curricular

O modelo de Activação do Desenvolvimento Psicológico, concretiza-se na prática educativa da educação de infância, através da Pedagogia do Projecto. Kilpatrick (1871-1965), discípulo de Dewey, foi quem deu os primeiros passos na abordagem por projectos. No seu trabalho *The Project Method* publicado em 1918, Kilpatrick argumenta *que a melhor preparação para a vida futura é ajudar a criança a viver aqui e agora. Considera que um currículo pré-estabelecido é uma preparação inadequada para a resolução de problemas numa sociedade em mudança. Os interesses e necessidades da criança deveriam ser o motor do currículo* (Vasconcelos, 1998). J. Dewey e W. Kilpatrick foram dois iniciadores do Modelo de Educação Progressista americano, paralelo na Europa à Escola Nova, e que tinha como princípios básicos a liberdade da criança e o interesse como mobilizador do trabalho e incentivador das aprendizagens formais. Para este movimento: a criança era a criadora activa dos seus próprios saberes; o educador, o guia, o companheiro mais experimentado; a cooperação família-escola assumia relevante importância; e ao meio físico e cultural que envolvia a escola, era prestada uma particular atenção. Como podemos verificar, estas ideias, do início do século XX, não se revelam actualmente, praticamente um séc. após, de modo algum desactualizadas ou desajustadas.

Porquê esta pedagogia?

A Pedagogia do Projecto pretende dar um sentido à vida da criança, implicando-a voluntária e pessoalmente num processo que ela vai prosseguindo, projectando no tempo a sua acção futura. (Vasconcelos, 1998)

A pedagogia de projecto, centrando a acção na criança, permite que esta, encontrando no educador e auxiliar parceiros no processo, participe na sua elaboração, planificação, consecução e avaliação, de acordo com os seus interesses e motivações, tornando-se cada elemento imprescindível ao funcionamento do grupo, ainda que de formas diferentes,

Assume a criança como elemento do grupo, como parte de uma vida comunitária, com as suas regras de funcionamento e negociações, integrando-a numa rede de interacções, as quais incluem também a família, o seu contexto, numa perspectiva integradora (Vasconcelos, 1998).

Permite a integração dos vários níveis de desenvolvimento da criança, promovendo, pela interacção — entre adulto/criança ou entre crianças — a activação do desenvolvimento.

Encoraja-a a colocar questões, resolver situações problemáticas, cultivando e desenvolvendo a vida inteligente da criança, enquanto, e citando Katz e Chard, activação “dos saberes e das competências, das sensibilidades estética, emocional e moral” (Vasconcelos, 1998)

Em pedagogia de projecto, não existe um currículo pré-estabelecido, ele está centrado na criança, no adulto e no contexto e vai-se construindo, por sucessivas etapas, ao longo do ano lectivo.

Um projecto não tem necessariamente que implicar todos os elementos do grupo, ele pode ser desenvolvido apenas por um pequeno número de criança. Não tem duração pré-determinada, ele pode durar 2, 3 dias, uma ou várias semanas, dependendo da sua complexidade; no entanto, todos eles se desenvolverão pelas mesmas fases: lançamento, organização, realização, concretização e reflexão/avaliação. Explicitaremos de seguida a que se refere cada uma das fases do projecto.

A- Fase de lançamento

Um projecto pode surgir a partir de situações diversas: uma história, uma saída, um objecto novo, uma situação problema, entre tantas outras e que podem ser provocadas pelas crianças ou adultos.

Ao definir-se um projecto há que ter em conta os conhecimentos que as crianças possuem relativamente ao assunto. Eles serão explicitados por meio de conversas e registos em que o educador ajuda as crianças a construir uma teia com o que já sabem ou têm e pretendem saber ou fazer. O papel do adulto é assim determinante nesta fase,

ajudando a manter o diálogo, a discussão, a colocar questões, proporcionando e estimulando a participação de todas as crianças, levando o grupo a tomar consciência do que pode fazer e a discutir os possíveis desenvolvimentos do projecto. Paralelamente, e para enriquecer o trabalho, o educador poderá elaborar a sua própria teia, prevendo a que níveis se poderá desenrolar o processo de pesquisa e onde se poderá activar o desenvolvimento de cada criança e do grupo.

As crianças começam a tomar consciência do caminho a seguir e das finalidades do projecto.

B- Fase de organização

Há então que precisar e delinear o projecto: o que se vai fazer, por onde se começa, como se organiza e como se vai fazer. Organizam-se pequenos grupos, dividem-se tarefas, organizam-se tempos, antecipam-se acontecimentos e definem-se recursos. O adulto observa, aconselha, dá ideias e regista.

C- Fase de realização

As crianças partem para a acção que pode revestir naturezas diversas: uma produção concreta que se aproxima da situação real, uma visita de estudo, uma entrevista, uma pesquisa documental ou muitas outras. Elas reúnem e aprofundam a informação obtida, formulam novas questões e voltam a planear a sua actividade. Nesta fase a criança executa tarefas concretas: desenha, pinta, dramatiza, canta, discute, inventa, utilizando uma diversidade de linguagens.

O facto de um grupo integrar crianças com níveis de desenvolvimentos diferentes, contribui para o desenvolvimento das mais novas pela equilibração de pontos de vista, o que constitui uma vantagem.

O educador deve ser *guia, animador, avaliador, permitindo ao máximo a implicação espontânea das crianças e intervindo conforme as necessidades, isto é, deverá ter uma actuação em conformidade com uma Pedagogia do Sucesso* (Cró, 1994).

D- Fase de Concretização

A concretização será o momento do projecto em que se reunificarão todas as produções realizadas em grupo ou individualmente, com vista à vivência de um grande momento por todos partilhado.

E- Fase de Reflexão/ Avaliação

Muito embora seja este o momento da grande avaliação, ao longo de todas as fases do projecto vão sendo efectuadas sucessivas avaliações que permitem a reformulação e a adequação da intervenção do educador face ao desenvolvimento da criança. Nesta fase a criança será avaliada face aos seus comportamentos, relativamente:

- aos *saberes* - conhecimentos actuais nos domínios da língua materna (oral e escrita), da matemática, da expressão gráfica e expressão musical;
- ao *saber fazer*— face à língua materna, à matemática, à expressão gráfica e expressão musical;
- ao *saber ser*.

A criança , o seu conhecimento e seu desenvolvimento

Cabe então à escola e ao educador em particular, tendo como ponto de partida, o conhecimento que tem de cada criança, dos seus interesses e dos seus saberes, ampliá-los e diversificá-los, despertar-lhe novos interesses e fomentar-lhe a curiosidade e o desejo de aprender.

Falar em desenvolvimento é falar em mudança qualitativa, alterações de comportamentos e atitudes. Mudanças contextualizadas e sistematizadas, onde cada indivíduo tem a oportunidade de realizar as suas capacidades, potencialidades e competências, para a sua realização pessoal e social, ao longo da vida, pois a pessoa em desenvolvimento estará sempre a adaptar-se às situações novas. O desenvolvimento começa antes do nascimento, sendo os primeiros anos de vida importantíssimos e está sempre inacabado.

O desenvolvimento psicológico, segundo Tavares (1995), é uma das vertentes do desenvolvimento humano e integra aspectos de natureza cognitiva, afectiva e volitiva e implica uma relação com o mundo dos objectos, dos outros e consigo próprio, uma vez que organiza o que aprendeu com os outros e por si próprio e requer aprendizagens.

O modelo de activação do desenvolvimento psicológico tem as suas origens no movimento da Escola Activa, que se opôs à Escola Tradicional, onde a tónica era colocada no professor e ignorava as potencialidades da criança. Já na “escola activa”, a tónica é centrada na criança, e as respostas são em função da sua própria personalidade. Tanto o aluno como o professor constroem a sua personalidade ao interagir com um

projecto que lhes é comum e a aprendizagem e o desenvolvimento resultam duma interacção contínua entre a criança, o adulto e o meio, num conceito dinâmico de aprendizagem. (Cró, 2006).

As melhores fases para a activação do desenvolvimento são a primeira e a segunda infâncias, a adolescência e a juventude, pois nessas idades o desenvolvimento se processa a um ritmo maior, sobretudo na primeira infância.

Como educar é conhecer profundamente a criança no seu desenvolvimento, para intervir adequadamente, quer numa perspectiva individual, quer numa perspectiva de grupo, este modelo preconiza um conhecimento interdisciplinar da criança, observação rigorosa e registo , planificação e avaliação do desenvolvimento da criança e da acção do educador, para tornar a acção mais eficaz e optimizadora, sendo válido para qualquer situação educativa.

O conflito cognitivo e sócio cognitivo

Para Piaget, a aprendizagem das estruturas cognitivas se dá através de desequilíbrios intra -individuais, numa interacção entre o sujeito e os objectos somente. Foi na década de 70, com Doise, Mugny e Perret Clermont que a problemática do conflito sócio-cognitivo começou a ser objecto de investigação, a partir de dois pontos de vista distintos, tanto intra como inter-individualmente, o que induz novas organizações cognitivas.

A importância do outro está intimamente ligada como factor dinamizador da inteligência e do desenvolvimento cognitivo através das trocas recíprocas dos elementos do grupo: par, educador e criança.

A contra- argumentação

A contra – argumentação foi muito utilizada por Piaget para estudar os processos mentais subjacentes ao pensamento da criança, através da apresentação de problemas. Vargas de Dufau (1988) e Vanbersy (1989) também utilizaram a contra – argumentação na intervenção educativa, nas áreas de leitura intencional e matemática, onde várias crianças eram confrontadas com uma mesma situação, tanto pelo adulto como pelos colegas, numa confrontação de pontos de vista. Os resultados eram observados e registados pelo próprio observador / investigador.

O modelo de activação do desenvolvimento psicológico e o professor

O professor é um auxiliar no desenvolvimento, ao promover a aprendizagem activa das crianças, através das descobertas, ao agir directamente sobre os objectos, pessoas e situações. Ele deve levar em conta que apesar de estarem no mesmo meio, e passarem pelas mesmas experiências, nem todas terão o mesmo ritmo de desenvolvimento, apesar de passarem pela mesma sequência de aprendizagens, onde qualquer assunto pode ser ensinado com eficiência, desde que adequados à linguagem da criança e ele, adulto, ser o mediador dos processos de interiorização dos conhecimentos, ao fazer a passagem da zona de desenvolvimento actual à potencial.

Concluindo, nos modelos abordados constatámos a existência de uma grande convergência no que se refere à influência de teóricos como Piaget, Bruner, Vygotsky e Dewey. É de salientar que muitas das características dos primeiros modelos referenciados na perspectiva histórica se mantêm vivas e são válidas sobretudo nos seus aspectos formais, já que, em muitas das actuais salas de jardim de infância se encontram influências de pedagogos como Montessori, Freinet ou McMillan. Da análise dos diferentes modelos curriculares evidencia-se a criança como pólo activo no ensino-aprendizagem, bem como o forte envolvimento da família e comunidade em todo o processo educativo.

Fizemos neste capítulo uma reflexão sucinta de alguns modelos curriculares de Educação Infantil. No próximo capítulo abordaremos a implementação deste modelo no Brasil.

PARTE II

CONTRIBUIÇÃO EMPÍRICA

**A – ESTUDOS PREPARATÓRIOS
SOBRE O MODELO ADP E SUA
IMPLEMENTAÇÃO NO BRASIL**

**CAPÍTULO V – O MODELO
ADP E SUA IMPLEMENTAÇÃO
NO BRASIL**

CAPÍTULO V -MODELO ADP E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO BRASIL

Há já um vasto conjunto de reflexões e investigações que nos permitem afirmar que a activação do desenvolvimento psicológico é possível, desejável e praticável: Tavares(1987,1990,1992,1994,1995,1998);Bonboir(1984,1985,1987,1988,1995); Chapeaux(1979,1986);Cró(1990,1994a,1994b,1995,2001,2006);Sousa(1991, 995,1998); Vargas De Dufau(1988); Vanbersy(1989), não só em situações normais de desenvolvimento, mas também em situações de sujeitos com dificuldades educativas especiais. Esta activação deve orientar-se no sentido da sua optimização, perspectivando uma maior integração de todas as dimensões da personalidade dos sujeitos, favorecendo a sua autonomia quer na vertente pessoal, interpessoal, social, cultural ou multicultural, mobilizando os sujeitos para a sua realização plena. A partir dos três, três anos e meio a criança irá começar a desenvolver a consciência de si, do seu próprio eu, como um ser diferente e autónomo dos outros, objectos e pessoas, ao mesmo tempo deverá desenvolver prioritariamente as diferentes estruturas morfológicas e fisiológicas de forma equilibrada e coordenada, progredindo ao nível motor e sensório motor. Este suporte motor e sensório motor permitirá à criança desenvolver-se também ao nível cognitivo e linguístico e concomitantemente verificar-se-á um desenvolvimento mais equilibrado ao nível afectivo e volitivo e de tomada de decisão.

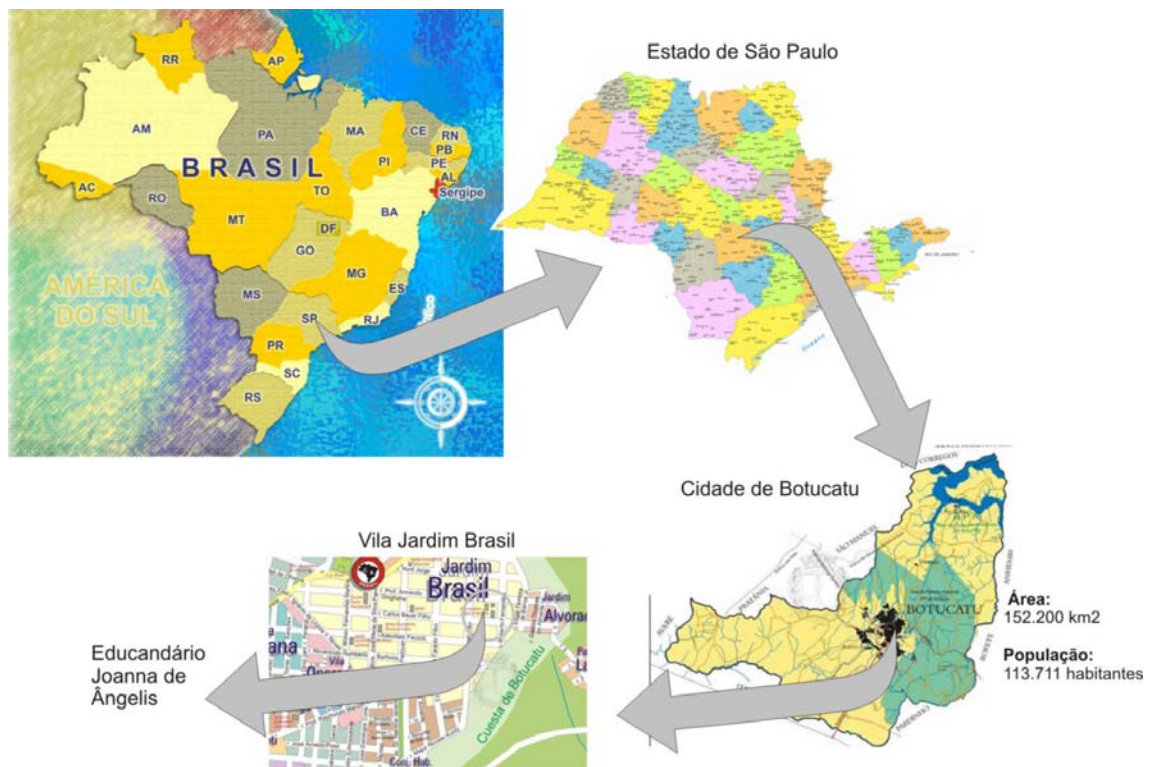
Um estudo realizado por Andreucci e colaboradores (2002), compreendeu a utilização de instrumentos de avaliação (Perfil de Carolina e Grelhas de Observação), quer para conhecermos “onde a criança está”, quais as suas reais características e capacidades, quer para saber que área do desenvolvimento deverá ser activada de um modo concreto e adequado, não só em situações normais, mas também em situações de deficiência específica(C.Sousa,1998). Assim os objectivos evidenciaram o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade dessas crianças e de que maneira as actividades educativas influenciam o seu desenvolvimento psicológico, visando diminuir o insucesso escolar futuro, promovendo a auto-estima, tendo em vista a sua realização pessoal e social. Analisamos os resultados obtidos com crianças de 3 a 5 anos de idade, que se encontram nas condições acima citadas, provenientes de famílias sócio -culturalmente desfavorecidas, inscritas no Pré-Escolar do Jardim Escola Professor João de Deus, pertencente ao Núcleo Assistencial Joanna de Ângelis, objecto de estudo prévio, no período de Agosto a Dezembro de 2006.

Neste estudo que realizámos, investigamos até que ponto as actividades psicomotoras podem favorecer e activar o desenvolvimento integral da personalidade da criança, nos aspectos intelectual, físico, afectivo, da linguagem, no contexto social e ecológico das crianças brasileiras, socialmente desfavorecidas, na fase do pré-escolar e qual o papel das educadoras que intervêm, na prática, através *do conflito cognitivo e sócio cognitivo e da contra argumentação*, para que essa activação se efective.

5.1 – Crianças sócio – culturalmente desfavorecidas e a Instituição Joanna de Ângelis

Partindo então do princípio que é possível activar o desenvolvimento, seleccionámos crianças provenientes de famílias de baixo nível sócio cultural, expostas a factores pessoais e sociais adversos, tais como desnutrição, stress familiar, com ambientes domésticos e de estimulação empobrecidos, com dificuldades de aprendizagem específicas, quer na percepção viso-motora, quer quanto à integração do esquema corporal, quer na linguagem. As dificuldades de um aluno não podem conceber-se com carácter definitivo, nem de forma determinante, e dependerão das particularidades do aluno, num dado momento e num dado contexto escolar. A Educação centrada na criança, que é um dos pressupostos do Modelo de Activação do Desenvolvimento Psicológico, preconiza que a criança pode e deve desenvolver as suas potencialidades através de uma intervenção e metodologia que tenha em consideração suas especificidades ambientais e individuais. Sabemos que é possível activar esse desenvolvimento, que o contexto e as condições em que se realizam as intervenções em situação natural podem ajudar a compreender as diferenças dos resultados, que as educadoras e monitoras podem, através de uma formação adequada observar o desenvolvimento das intervenções pedagógicas e fazer uma apreciação sobre o assunto, além de terem interiorizado exemplos de comportamentos possíveis, a fim de reconhecerem e classificarem esses comportamentos e que as intervenções de activação do desenvolvimento devem ser devidamente planificadas. Assim sendo estabelecemos um plano de acção e investigação para verificar se esta intervenção activava o desenvolvimento, alargando o campo de conhecimento que o sujeito pode experimentar num determinado momento do seu desenvolvimento, ultrapassando etapas.

5.1.1.O Joanna de Ângelis, desde a sua fundação.



O Núcleo, localizado em Botucatu, Estado de São Paulo, Brasil, foi fundado em 1990 e durante 2 anos, houve atendimento de voluntários para a identificação das dificuldades familiares e educacionais encontradas no local. De 1990 até 1996 foram organizadas actividades de apoio e reforço escolar, inicialmente nos finais de semana, e posteriormente durante toda a semana. No ano de 1996 fundou-se uma escola de Ensino Fundamental, de 1^a a 8^a séries denominada “Educandário Professor Eurípedes Barsanulfo”, gratuita, onde os alunos, vindos de lares socialmente desfavorecidos receberam uniforme, alimentação adequada, material de higiene pessoal, assistência médica, fonológica e odontológica, material escolar, orientação psicológica e aulas de reforço para aquisição de pré-requisitos para a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo. O método de ensino baseava-se nas teorias do construtivismo, de Emília Ferrero, e nos dois primeiros anos e a partir de 1998 no ensino tradicional, com alto índice de reprovações.

5.2 – Características e evolução da intervenção com os alunos

Estes alunos permaneciam dez horas por dia na escola, recebiam três refeições: pequeno-almoço, almoço e lanche da tarde e além das actividades das aulas, quer no pré-escolar, quer no ensino fundamental são ministradas aulas de pintura, história da arte e da música clássicas, canto e coral, computação, xadrez, aulas de piano, teclado, inglês, espanhol e francês, além de receberem assistência pediátrica, odontológica, oftalmológica e reforço escolar.

Estudos de diversos autores, nomeadamente de Vargas de Dufau (1988) e Vambersky (1989), confirmam que grupos de crianças de níveis diferentes revelaram um maior desenvolvimento das crianças mais novas e contribuíram para a consolidação das aprendizagens das mais velhas. O mais velho fala mais, avalia-se mais e solicita o mais novo. Na primeira classe de pré-escolar, onde se praticou o método ADP aconteceu o contrário. Após um ano de actividades, onde a tónica era colocada na criança, numa aprendizagem activa, com a confrontação entre pontos de vistas dos alunos e onde ocorreu uma melhor interacção entre as crianças, os objectos e o meio, verificámos no ano seguinte que, quando estas passaram para a primeira série, estas, as mais novas consolidaram os seus conhecimentos, através do que demonstravam para as mais velhas e repetentes de primeira série, vindas de um ensino tradicional. Por sua vez, as repetentes demoravam mais tempo a executar as actividades solicitadas e no princípio não conseguiam acompanhar o ritmo das demais. Foi uma experiência interessante a prática com crianças dos dois níveis. Ou seja, em que uma parte da classe se praticou o Modelo ADP durante um ano lectivo e a outra que recebeu o ensino tradicional pelo mesmo período, no ano lectivo anterior. Agora, estes últimos passaram a fazer os mesmos exercícios, dados na área do pré-escolar, como reforço e reeducação psicomotora. Recebiam informações e eram confrontados com situações-problema nunca antes vivenciadas e o resultado foi positivo no final do ano lectivo.

Quando esta turma passou para a segunda série, houve nova readaptação da metodologia seguida, pois havia um outro grupo de repetentes, agora de segunda série, onde se implementou o Modelo ADP, sobretudo ao nível de exercícios de reeducação psicomotora (Cró:1995), havendo um verdadeiro intercâmbio de opiniões e trocas de informações, funcionando sempre os mais novos como elementos geradores de activação do desenvolvimento dos mais velhos, uma vez que para eles, esta metodologia começava a fazer parte de suas vidas.

Nesta fase então, tivemos vários grupos: os vindos do pré-escolar, os repetentes de primeira série que passaram pelas mesmas experiências com eles num ano lectivo inteiro, e que seguiram para a segunda série e os repetentes da segunda série. O que se verificou a partir daí foi um menor índice de reprovação e insucesso escolar nos anos seguintes, o que fez melhorar os níveis de auto-estima e optimismo nos alunos, que a partir daí começaram a envolver-se com mais interesse na sua própria aprendizagem.

Em contacto com alunos de outras escolas, ficavam admirados pelo nível de conhecimentos e competências adquiridas, uma vez que a desfasagem era muito grande.

Outro facto interessante é que em casa a situação também mudou, pois começaram a questionar mais, a conversar mais com os familiares e a activar o desenvolvimento psicológico dos irmãos, alguns deles estudantes em outras séries no Educandário.

Para pormos em prática este Modelo organizámos a formação sobre a metodologia de Activação do Desenvolvimento Psicológico (ADP) a todas as professoras do Educandário Prof Eurípedes Barsanulfo, às monitoras, auxiliares de classe e educadoras do Jardim Escola Professor João de Deus. Verificámos que as escolas ganharam nova dinâmica nos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que neste Modelo o professor e o aluno vão construindo as suas próprias personalidades interagindo num processo que é comum, numa interacção contínua entre a criança, o adulto, o meio e as situações.

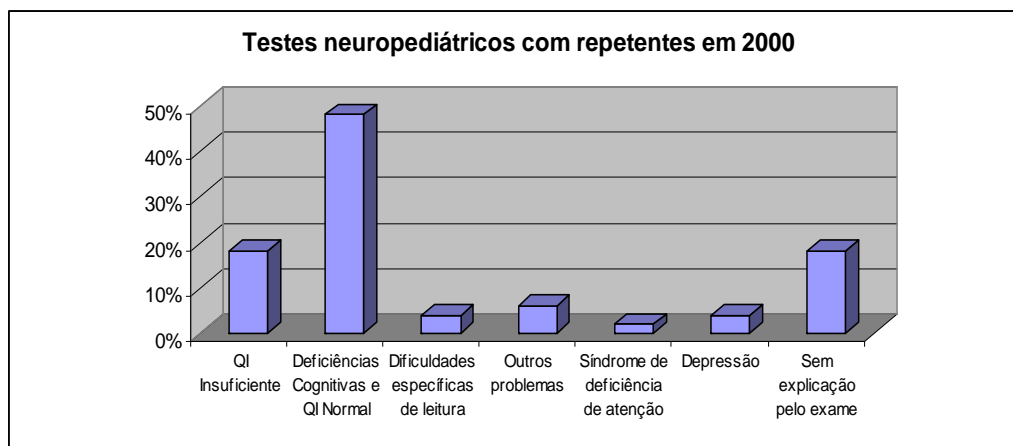
Esta mudança foi observada nas grelhas de observação das actividades executadas e nas grelhas de observação de cada disciplina efectuadas pelos professores responsáveis pelas classes, além da observação constante das classes pela autora desta comunicação. As actividades eram planeadas semanalmente, de acordo com os resultados obtidos e os projectos elaborados de acordo com o interesse dos alunos em reuniões pedagógicas conjuntas com todas as classes, para estimular a apresentação de novas ideias e técnicas de ensino entre todos os participantes. Devemos lembrar que as crianças têm diferentes níveis de aprendizagem e desenvolvimento. Não significa que ao passarem pela mesma experiência apresentem o mesmo nível de desenvolvimento: há crianças que precisam de uma atenção mais individualizada ou de um tempo mais longo para as realizar.

A educação pré-escolar será a base para que se possam efectuar as aprendizagens do ensino fundamental e estas servirão de base para os demais níveis de ensino.

5.3 Reprovação – testes neuropsiquiátricos realizados

Estudos realizados por uma equipa multidisciplinar composta por neuropediatra, pediatra, psicóloga e pedagoga demonstraram em 2000, com 44 crianças repetentes, que apenas 18 % das mesmas apresentavam desempenho intelectual insatisfatório. Em 48% foram encontradas dificuldades em funções cognitivas específicas, tais como na percepção visuo-motora, no esquema corporal, na percepção da forma e na presença de perseveração. O transtorno do défice de atenção foi identificado em 2% e a dificuldade específica para de leitura e escrita (dislexia) em 4%. O resultado do teste foi normal em 18 %. Foram utilizados os testes de Raven, de Percepção Visuo-motora de Bender, padronizado por Santucci e Galifret-Granjon e o teste da figura humana de Goodenough.

Gráfico 1 – Testes neuropsiquiátricos com repetentes em 2000



Perante estes resultados procurámos, através dos meios tecnológicos disponíveis e após várias reuniões com a equipa multidisciplinar, soluções para a diminuição dos índices de reprovação e técnicas psicopedagógicas que visavam a aquisição de melhorias nas áreas da linguagem, do raciocínio e esquema corporal, tidas como as mais problemáticas diante daquela comunidade discente.

5.3.1 – Índices de reprovação de 1997 a 2000

Quadro 6 – Índices de reprovação de 1997 a 2000

Ano	Série	N.alunos	Aprovados	Reprovados	% Aprov	% Reprov
1997	1ª A	25	11	14	44%	56%
1997	1ª B	24	10	14	42%	58%
Média 1ª série					43%	57%
1997	2ª A	17	14	3	82%	18%
1997	2ª B	23	12	11	52%	48%
Média 2ª série					67%	33%
1998	1ª A	21	11	10	52%	48%
1998	1ª B	20	13	7	65%	35%
1998	1ª C	7	4	3	57%	43%
Média 1ª série					58%	42%
1998	2ª	32	28	4	88%	13%
Média 2ª série					88%	13%
1998	3ª	30	16	14	53%	47%
Média 3ª série					53%	47%
1999	1ª A	27	14	13	52%	48%
1999	1ª B	25	12	13	48%	52%
Média 1ª série					50%	50%
1999	2ª	33	23	10	70%	30%
Média 2ª série					70%	30%
1999	3ª A	23	9	14	39%	61%
1999	3ª B	19	12	7	63%	37%
Média 3ª série					51%	49%
1999	4ª	21	12	8	57%	38%
Média 4ª série					57%	38%
2000	JE	30	30	0	100%	0%
2000	1ª A	30	17	13	57%	43%
2000	2ª	26	13	13	50%	50%
2000	3ª	31	21	10	68%	32%
2000	4ª	23	16	7	70%	30%
2000	5ª	12	9	3	75%	25%

5.4 - Os primeiros contactos com Portugal e a Universidade de Aveiro

Estudos científicos têm revelado que as dificuldades de um aluno não podem conceber-se com carácter definitivo, nem de forma determinante, e dependerão das particularidades de cada aluno num determinado momento e num dado contexto escolar.

Através da Internet, contactámos a Universidade de Aveiro, que indicou a Doutora Maria de Lurdes Cró, como especialista nesta área para que pudéssemos entrar em contacto. Foram efectuadas consultas à temática nomeada, dissertações de Mestrado e Doutoramento, contudo tínhamos dificuldade em implementar o modelo ADP, por ela preconizado, apenas pela leitura de documentos. Entrámos em contacto e recebemos a sua orientação e nesse ano foi implantado o Modelo de Activação do Desenvolvimento Psicológico a uma classe de Pré-Escolar, criada a partir de 2000, junto ao Jardim Escola Professor João de Deus, no mesmo Núcleo Assistencial, que contava a partir de então com o Educandário e com o Jardim Escola, com metodologia diferente da seguida até então pela Instituição. Com base nos estudos de Cró, as actividades psicomotoras podem favorecer e activar o desenvolvimento integral da personalidade, nos aspectos intelectual, físico, afectivo, de linguagem, no contexto social e ecológico de crianças brasileiras, socialmente desfavorecidas, em fase pré-escolar e o papel das educadoras, deve ser o de intervirem através do conflito sócio cognitivo e de contra argumentação, para que essa activação se efective.

Partindo do princípio que é possível activar o desenvolvimento, foram seleccionadas crianças provenientes de famílias de baixo nível sócio - cultural e económico, expostas a factores pessoais e sociais adversos, tais como desnutrição, stress familiar, com ambientes domésticos e de estimulação empobrecidos, com dificuldades cognitivas específicas na percepção visuo-motora, no esquema corporal e na linguagem.

Essas crianças, com todos os seus problemas podem e devem aspirar a desenvolver, todos os domínios da personalidade. A intervenção das equipas educativas e os métodos empregados levaram em consideração suas peculiaridades ambientais e individuais. Através de uma educação positiva e de uma pedagogia intervencionista procurou-se reorganizar a intervenção educativa, com vista a reinstaurar o desenvolvimento lacunar na sua aprendizagem/ desenvolvimento.

Os objectivos da nossa investigação foram verificar se o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade dessas crianças poderia ser activado e de que maneira as actividades educativas influenciam esse desenvolvimento, com vista a diminuir o insucesso escolar futuro, promovendo a auto-estima e a sua realização pessoal e social.

No desenvolvimento da experiência foi aplicado um Pré-Teste, o Perfil de Carolina com os inscritos na referida classe dos alunos com 6 anos. Os resultados obtidos foram reflectidos pela autora e pela Professora Cró, aquando de uma viagem que realizámos a Portugal em Maio de 2000.

Após a verificação dos resultados optou-se por utilizar metodologia específica para crianças com necessidades educativas especiais, com maior insistência em exercícios de psicomotricidade sobretudo ao nível da lateralidade, orientação e integração espacial, esquema corporal, actividades de pré-leitura e pré-escrita de Marie-José Laval Lambert (1972), padronizados e facilmente reproduzíveis, visando a activação de noção de esquema corporal, lateralidade, orientação espacial, temporal e linguagem, através da Pedagogia de Projectos, que permitiu às crianças progredirem intelectualmente, formando espírito crítico e vontade na realização das tarefas, enfatizando o conflito sócio-cognitivo, a argumentação e contra-argumentação, procurando otimizar a acção da família e colmatar as suas insuficiências.

5.5 - A implementação do Modelo ADP no Brasil

A partir da visita em Maio de 2000 a Portugal, as classes ficaram assim distribuídas, e passaram a seguir o Modelo ADP nos anos registados.

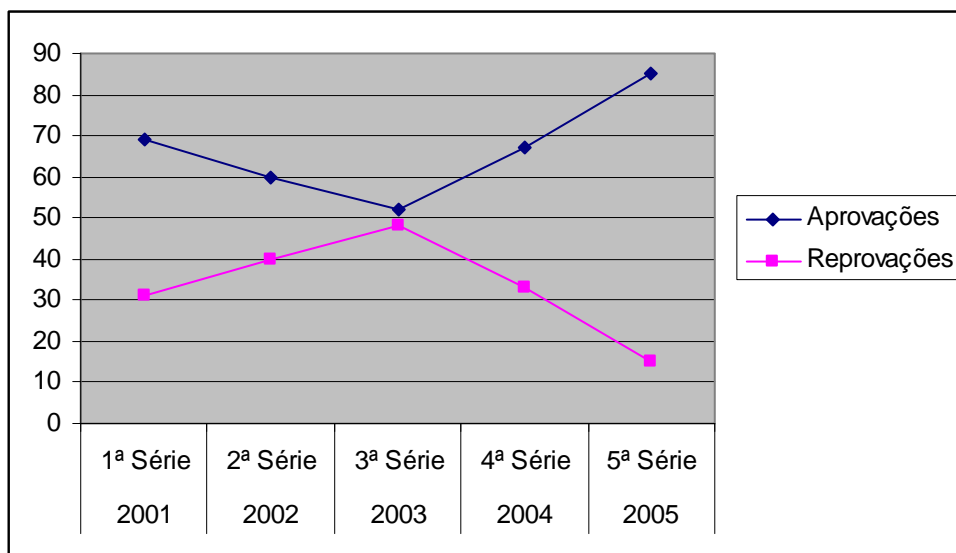
Quadro7 – Classes que passaram a seguir o Modelo ADP 2000/2005

2000	2001	2002	2003	2004	2005
Pré-Escolar	Pré-Escolar	Pré-Escolar	Pré-Escolar	Pré-Escolar	Pré-Escolar
3	3,2,1	3,2,1	3,2,1	3,2, 1	3,2,1
	1ª série	1ª série	1ª série	1ª série	1ª série
	repetentes	2ª série	2ª série	2ª série	2ª série
			3ª série	3ª série	3ª série
				4ª série	4ª série
					5ª série

Os resultados obtidos com a passagem do Perfil de Carolina entre 2000 e 2005 no pré-escolar, são os constantes dos gráficos que a seguir se apresentam, bem como as estatísticas com os índices de aprovação e reprovação dos anos de 2000 a 2005 da primeira turma onde se implementou o Modelo ADP, cuja trajectória acompanhámos, num estudo longitudinal; e ainda os resultados escolares dos alunos que em 2000 receberam a activação do desenvolvimento psicológico no pré-escolar e que foram seguidos até à quinta série.

5.6-Mudança dos índices a partir de 2000. Ganhos entre Pré e Pós Testes

Gráfico 2- Aprovações e reprovações a partir de 2001



Como pode-se constatar, os índices de reprovação diminuíram depois da implantação do programa de activação do desenvolvimento psicológico nas crianças sócio culturalmente desfavorecidas brasileiras, da ordem dos 30% em 2001 até os 15% em 2005.

Os gráficos 3 e 4 representam o desempenho e o ganho percentual obtidos na realização do Pré Teste e do Pós Teste do Perfil de Carolina, dos inscitos de 5 anos que frequentaram as actividades no Jardim Escola João de Deus, entre o período 2005 a 2005. O gráfico 5 representa os ganhos relativos percentuais, onde observamos que as turmas de 2000 e 2001 obtiveram ganhos maiores na Motricidade Fina e as de 2002 a 2005 nas actividades de Motricidade Grossa, o que nos revela que os desempenhos das turmas variam de ano a ano, de acordo com as características dos alunos .

Gráfico 3 – Pré-testes realizados de 2000 a 2005

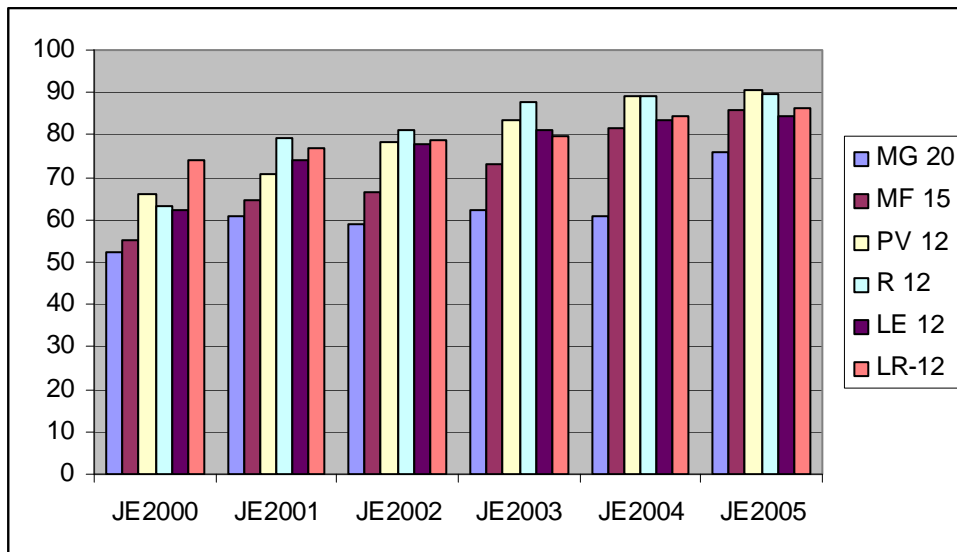


Gráfico 4 - Pós teste realizados de 2000 a 2005

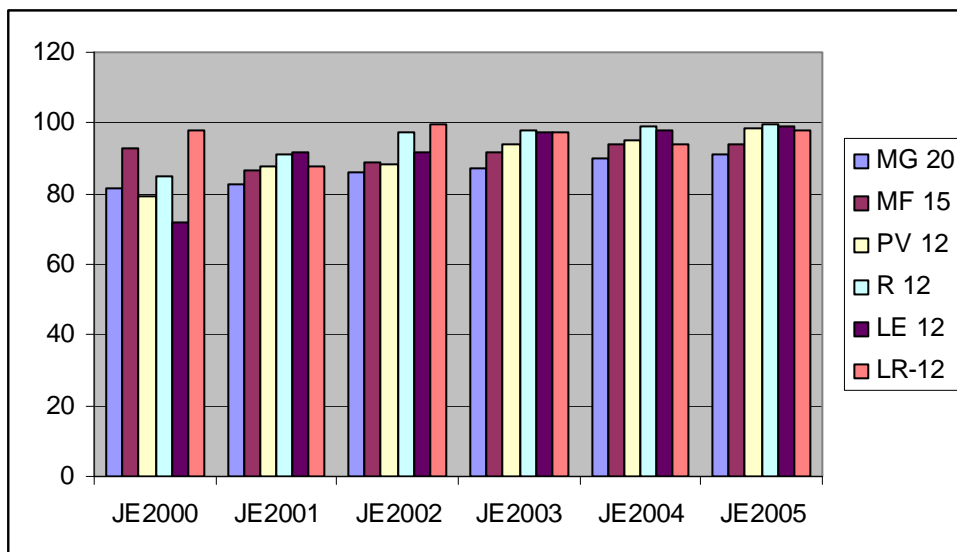
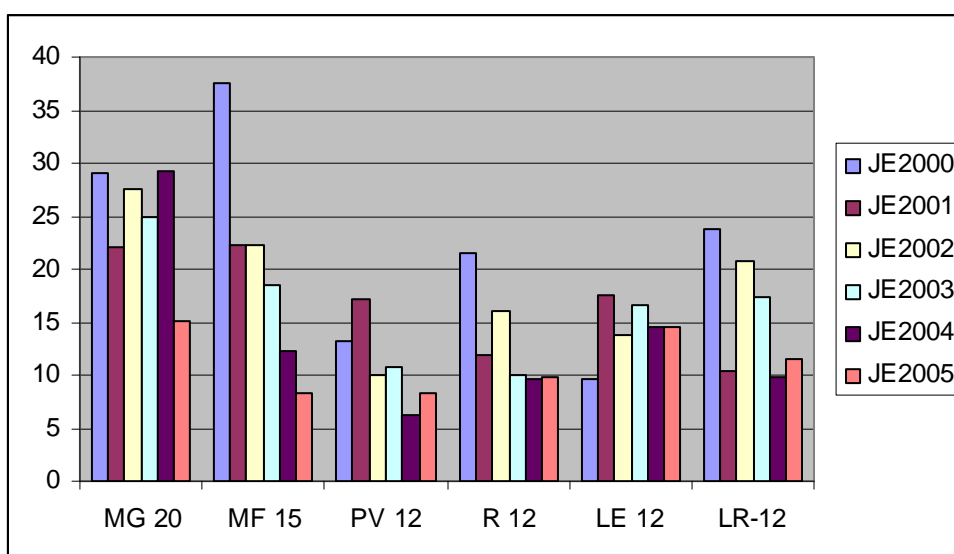


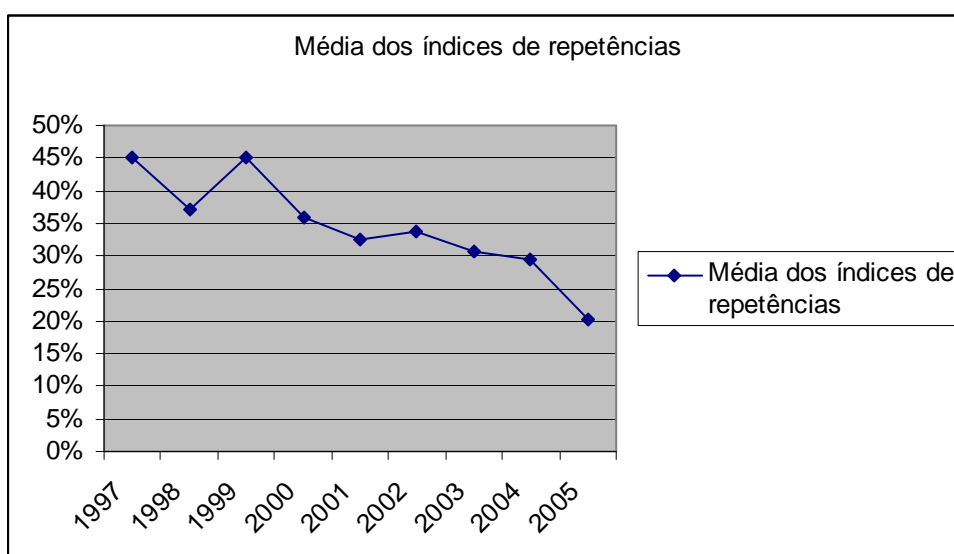
Gráfico 5 -Ganho relativo percentual entre pré e pós teste de 2000 a 2005



O quadro acima demonstra claramente os ganhos entre os pré testes e os pós testes de 2000 a 2005 no Jardim Escola.

Como podemos observar, os índices de reprovação diminuíram com o passar dos anos, desde 2000, aquando da implantação do Modelo ADP nesta escola, composta por crianças desfavorecidas, que vivem com stress, com risco social e pessoal, e em alguns casos com desnutrição. O gráfico abaixo, a diminuição dos índices de reprovação entre 1997 a 2005, após a implementação do Modelo de Activação do Desenvolvimento Psicológico.

Gráfico 6 – Médias dos índices de repetência de 1997 a 2005



B – ESTUDO PROPRIAMENTE DITO

VI - METODOLOGIA

METODOLOGIA

6.1 - Investigação – Acção

A investigação – acção tem se mostrado como uma forma de trabalho colectiva importante baseada na epistemologia da prática. Para Carr e Kemmis (1988), a investigação – acção oferece uma oportunidade de articulação entre teoria e prática, que promove a emancipação dos sujeitos envolvidos, através da interlocução, onde todos são participantes. Do ponto de vista de Carr e Kemmis, o processo de investigação - acção pode se dar através da constituição de um grupo, onde todos os sujeitos são participantes, não havendo uma distinção entre especialista e professor, na produção de conhecimento. A configuração do trabalho pode ser representada através da superação de algumas etapas: *planeamento, acção, observação, reflexão, reorientar a acção*, etc.num movimento contínuo accionado pela disponibilidade de reflectir manifesta por todos os participantes. É o que chamam de espiral auto - reflexiva, onde as fases de investigação são momentos propulsores da reflexão colectiva.

Os processos de acção educativa e investigação se produzem mutuamente: a investigação acompanha a acção e a acção surge como investigação para a construção de uma compreensão sobre a acção e contextos, e esse conhecimento é reinvestido na própria acção. É um processo de investigação na acção, pela acção e para a acção.(Caetano).

A expressão foi utilizada pela primeira vez, por Collier na década de 30,mas ficou mais conhecida através de Kurt Levin, (Mc Niff, 1988), que trabalhava nos Estados Unidos e tinha por objectivos compreender cientificamente as relações humanas, e estimular as pessoas a melhorá-las através de auto - questionamentos.

No meio educacional, foi na década de 60 que Stenhouse e Elliott surgiram como nomes importantes na Inglaterra, como defensores da investigação - acção.

Para Hopkins (1993) é extremamente difícil aplicar os resultados de uma acção educativa tradicional aos contextos da sala de aula, uma vez que os professores pensam que a investigação educativa é irrelevante para as suas vidas e de pouca interacção entre o mundo do professor e o mundo do investigador. Ele fala ainda da dificuldade em seleccionar amostras ao acaso, as variáveis de contexto a operar nas escolas e nas salas de aula e não é fácil estabelecer critérios para um desempenho efectivo de uma sala de aula ou escola. As interacções professor – aluno ou entre aluno – aluno não são a

consequência de um método de ensino estandardizado, mas o resultado do envolvimento dos alunos e do professor em acções com significado.

Citando Cravo A. (2004), refere que para Altricher os pontos fortes na investigação - acção são :

First, is providing a framework of justification and orientation for professionals who want to inovate their practice in a socially responsible way (...)and by relating the context of use (application) and the context of discovery and justification in a more coherent image of the research process, action research offers a more realistic understanding of what rigour in research can sensibly mean.

A mesma autoria refere ainda que Altricher considera as seis principais características de qualidade da investigação - acção como prática profissional reflexiva:

- 1-) A investigação – acção como confronto de dados de diferentes perspectivas.
- 2-) Estabelece uma ligação próxima e interactiva entre reflexão e acção.
- 3-) Incorpora a reflexão e o desenvolvimento de valores educativos.
- 4-) É caracterizada por uma reflexão holística e inclusiva.
- 5-) Implica a investigação e o desenvolvimento do conceito que se tem de si próprio e de sua competência.
- 6-) É caracterizada pela inserção das descobertas individuais na discussão crítica profissional.

Cohen e Manion (1994:189) consideram que nas escolas a investigação é normalmente adoptada em três tipos de situações distintas: um professor agindo sozinho na sala de aula; um grupo de professores trabalhando cooperativamente dentro de uma escola e podendo ou não receber apoio de um investigador exterior à instituição e um professor ou professores trabalham em conjunto com um investigador ou investigadores, ligados a uma universidade.

No nosso caso, optámos pela metodologia da investigação acção, no nosso estudo, dado que os anos passados como professora, Directora do Educandário e consultora pedagógica para crianças sócio - culturalmente desfavorecidas. Como professora e directora, queríamos desenvolver um trabalho de investigação dentro da sala de aula, dentro da escola, como um todo, buscando a melhor maneira de diminuir a taxa de insucesso escolar que tínhamos até então, dado que na época os alunos não eram analisados, quer em suas dificuldades, quer nos seus pontos fortes e fracos, nem na incidência de acertos e erros da classe. A acção educativa era fundamentada, mas

simultaneamente, não era passada à prática educativa essa fundamentação. Então era uma acção educativa “improvisada”.

Tendo em vista essas colocações, procuramos seguir a opção citada por Cohen e Manion e a escola em referência recebe a orientação da Professora Lurdes Cró, desde 2000.

Na nossa prática, os professores passaram a analisar melhor os seus planos e acções e o impacto posterior nos alunos a quem ensinam, e analisam o que devem e o que devem manter, sendo capazes de mudar atitudes e comportamentos.

A investigação - acção contribui para o desenvolvimento profissional docente quando é tratada como um processo prioritariamente colectivo de diálogo entre diferentes saberes e que tem por objectivo provocar intervenções na prática.

Segundo Cró (2004), a investigação – acção visa a mudança de uma situação de educação com a participação de intervenientes e investigadores implicados num mesmo projecto.

A educação não pode ser considerada uma arte, espontânea, imensurável. Através da união da ciência com a acção pedagógica, o educador deverá ser reconhecido pela sua formação, que deverá ser continuada, pela sua pessoa e pela eficácia de sua intervenção e acção.

Partindo desses princípios, teremos sim, uma Escola eficaz, um educador consciente e actuante, participativo das mudanças que a sociedade impõe.

6.2 – Finalidades desta investigação

Através de um estudo exploratório, de acordo com as definições do Departamento de Ciência Política, IFCH, da Unicamp(2002) porque procede ao reconhecimento de uma realidade pouco estudada e sobre o qual ainda não se acumulou bibliografia significativa que levanta hipóteses de compreensão dessa realidade, podemos demonstrar que é possível activar o desenvolvimento; que os diferentes contextos e condições em que se desenvolvem as intervenções em situação natural ajudam a compreender os diferentes resultados de uma intervenção ; que as Educadoras, futuras educadoras, monitoras, auxiliares de classe são capazes de, mediante formação adequada, podem observar o desenvolvimento das intervenções pedagógicas e fazer um relatório/ análise sobre o

conteúdo/ assunto , que a **variável independente** não pode ser fixada e mantida estável quando tem certa duração. Deve-se observar os factores que afectam a sua evolução e anotá-los como explicação possível das diferenças no rendimento de grupos diferentes , que é possível um estudo sobre o que afecta a **variável independente** por um observador externo à acção.

Pretende-se também fazer uma avaliação tão rigorosa quanto possível, levando-se em conta os limites impostos pelos contextos das situações sobre a implementação de programas de activação psicológica, com a equipa pedagógica, para a melhoria do desenvolvimento global dos alunos socialmente desfavorecidos, para diminuir o insucesso escolar.

Reprodutibilidade da Investigação

Se fosse possível refazer a experiência, as condições impostas pela prática poderiam ser diferentes: os limites impostos, as salas de aula, os alunos inscritos, as educadoras, monitoras e auxiliares de classe, os contextos educacionais, a época.

Pensamos ser possível refazer teoricamente a nossa experiência, com condições de trabalho sempre particulares, contextuais.

6.3- Fundamentos da Investigação

O tema da presente investigação surgiu a partir de experiências realizadas no Brasil, nos 5 anos que nos separam do ingresso e frequência do Mestrado na Universidade de Aveiro, aquando da inscrição ao concurso de bolsas da Fundação Alban.

Quanto às referências teóricas, umas complementam as outras, uma vez que não somos da opinião que uma “Escola” rejeita ou exclui a outra. Essas teorias poderiam fundamentar o processo ensino/aprendizagem, ajudar à sua leitura e à reflexão da própria intervenção e dos seus resultados.

6.4 - Explicitação da Problemática

Educar, a acção de alguém que atingiu um certo estado de desenvolvimento sobre alguém que ainda não o atingiu, para que o atinja. Devemos ter em conta alguns

aspectos para que tal ocorra: os objectivos; conhecer como se processa o acto educativo; o conhecimento das possibilidades, potencialidades e limites do sujeito a educar; o conhecimento das leis do desenvolvimento humano e os seus mecanismos de progressão, quer sejam determinados, quer fixos, e segundo a evolução do sujeito, quer se prestem ou não a intervenções susceptíveis de os activar numa direcção determinada. A dissertação que pretendemos realizar é de que maneira a activação do desenvolvimento psicológico e a intervenção podem influenciar o desenvolvimento dos sujeitos, seja através da idade ou através da passagem de um nível a outro posterior. Acompanharemos o desenvolvimento e o desempenho de crianças brasileiras de 3 a 5 anos de idade, vindas de classes sociais sócio - culturalmente desfavorecidas que apresentam um perfil de cognição, raciocínio e desenvolvimento psicológico inferior às demais. Perante este problema há que actuar!

O nosso objectivo será identificar e verificar de que forma certas actividades estimulam e favorecem o desenvolvimento global de crianças sócio - culturalmente desfavorecidas, face à influência de seus pares através da aplicação dos conceitos do Modelo de Activação do Desenvolvimento Psicológico.

Ideia subjacente ao problema

Interpretações das opções feitas:

- Ao activar o desenvolvimento no Pré-Escolar (Educação Infantil), de acordo com o que é necessário aprender na primeira fase do primeiro ano da escola básica do primeiro ciclo (primeiro ano do Ensino Fundamental), facilitar-se-ia a passagem dum ciclo ao outro e se atenuaria o risco de insucesso escolar através de experiências concretas, em actividades psicomotoras, concretas.
- Através das actividades psicomotoras buscaremos chegar ao desenvolvimento integral de todos os aspectos – físico, intelectual, afectivo, empenhamento na acção, comunicação ou relação.
- Este desenvolvimento integral é desejável, como base das aprendizagens fundamentais do ensino primário
- A colaboração entre professores, educadores, monitoras e auxiliares de classe impõe-se.

A intervenção educativa não se resume o desencadear de respostas por associação automática entre estímulos e respostas, mas poderá activar o desenvolvimento,

alargando o campo que o sujeito pode experimentar num momento do seu crescimento, ou ultrapassando etapas. Ou seja, o desenvolvimento pode ser activado se determinadas condições existirem, nas diferentes idades e nas sucessivas etapas do seu desenvolvimento.

Síntese

A nossa dissertação relaciona-se com a activação do desenvolvimento integral, através de actividades realizadas em situação “escolar” por professores e educadores que adoptaram as ideias e implicações do que acabámos de nomear.

A nossa experiência visará:

- Crianças brasileiras de 3 a 5 anos de idade, provenientes de famílias com baixo rendimento.
- A formação dos educadores de infância, do primeiro ciclo (que os acolherão posteriormente).
- A formação contínua dos agentes que participaram na experiência, através da sua integração na nossa investigação.
- Dadas essas características da presente investigação, este estudo terá população e escola limitadas, por conveniência.

6.5– Objectivos gerais e específicos

Objectivos Gerais

Identificar e verificar de que forma certas actividades estimulam e favorecem o desenvolvimento global de crianças sócio – culturalmente desfavorecidas, face à influência de seus pares, através da aplicação dos conceitos do Modelo de Activação do Desenvolvimento Psicológico.

Objectivos Específicos

- 1-Avaliar a implementação do Modelo de Activação do Desenvolvimento Psicológico em crianças sócio - culturalmente desfavorecidas no Brasil.
- 2- Caracterizar as melhores estratégias de ensino - aprendizagem para este fim;
- 3- Validar a metodologia ADP no Brasil.

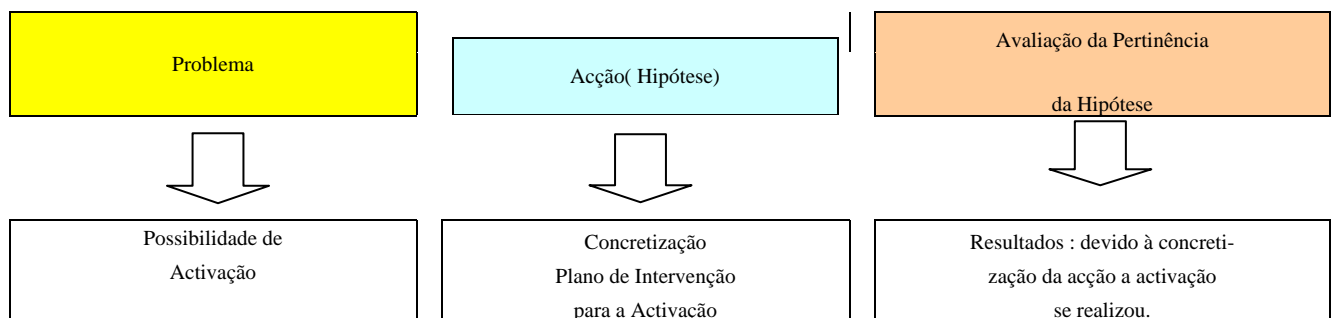
4-Analisar de uma forma retrospectiva e comparativa os dados do estudo longitudinal.

6.6 - Hipóteses

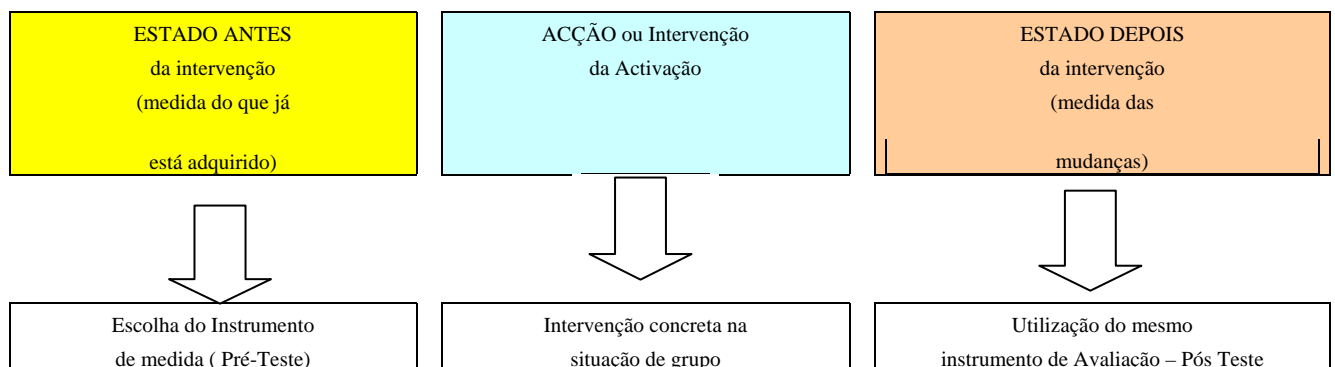
- Crianças brasileiras, vindas de um meio sócio - cultural desfavorecido, quando submetidas a um programa de activação no pré-escolar melhoram o seu perfil de desenvolvimento
- Há diferenças significativas entre rapazes e raparigas no desempenho, sendo o género feminino mais eficaz;
- .

6.7 – Desenho do Estudo Empírico

Quadro 08 – Esquema Global da Experiência



Para identificar, descrever e medir os efeitos da acção deve assim proceder-se



6.8 - Caracterização Global da Amostra

Através de uma amostra não aleatória (de conveniência) serão analisadas 100 crianças brasileiras provenientes de famílias de baixo rendimento, expostas a factores pessoais e sociais adversos, como desnutrição, stress familiar, ambientes doméstico e de estimulação empobrecidos residentes no Jardim Brasil, na cidade de Botucatu, Brasil



Essas crianças, com idade entre os 3 e os 5 anos, frequentam o Jardim Escola Professor João de Deus, do Núcleo Assistencial Joanna de Ângelis e apresentam dificuldades de aprendizagem específicas, quer na percepção visuo - motora, quer quanto à integração do esquema corporal, quer na linguagem. Permanecem dez

horas por dia na escola, recebem três refeições: pequeno-almoço, almoço e lanche da tarde e realizam as actividades descritas nos anexos A, B e C.

. A nossa amostra terá :

- 35 inscritos de 3 anos, sendo 21 rapazes e 14 raparigas , todos sem método de activação anterior, divididos em duas classes, sendo que uma teve o seu início em Fevereiro de 2006 e a outra em Junho de 2006.

26 inscritos de 4 anos , sendo 11 rapazes , 4 com activação e 7 sem activação anterior e 15 raparigas, onde 5 receberam activação e 10 não receberam. As activações nas classes de 4 e 5 anos ocorreram da seguinte maneira : os activados receberam o programa de activação anteriormente, mas só realizaram os testes do Perfil de Carolina aquando da admissão dos alunos não activados.

- 39 inscritos de 5 anos, sendo 23 rapazes , sendo que 12 receberam activação e 11 não e 16 raparigas , das quais 8 receberam activação anterior e 8 não , conforme os gráficos e quadros abaixo:

Gráfico 7 – Amostra

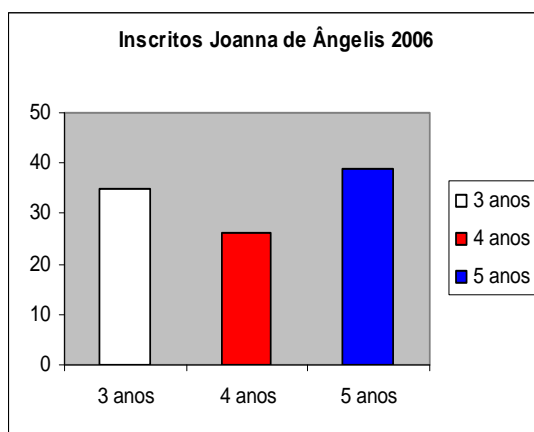
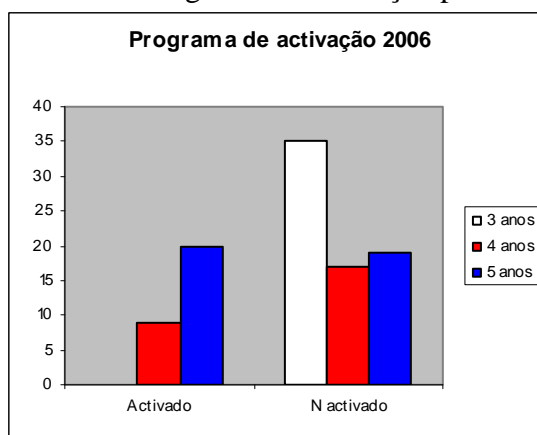


Gráfico 8 – Programa de activação por idades



6.9 – Programa de Activação

Nabuco (1993) realizou um estudo comparativo de 3 metodologias de ensino em Portugal, em separado: High Scope, João de Deus e Escola Moderna. Optámos por unir actividades do High Scope e João de Deus, em nossas actividades, associadas a exercícios psicomotores e actividades de projectos uma vez que temos um público muito diferenciado, e pretendemos atingir e activar o desenvolvimento do maior número de inscitos possível.

6.9.1 - Psicomotricidade

Segundo a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, a psicomotricidade é: “ *a ciência que tem como objecto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afectivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afecto. Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja acção é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização*” .

Segunda a Associação Portuguesa de Psicomotricidade, a psicomotricidade está baseada numa versão holística do ser humano, e encara de forma integrada as funções cognitivas, sócio - emocionais, simbólicas, psicolinguísticas e motoras, promovendo a capacidade de ser e agir num contexto psicossocial. Um programa de intervenção, com actividades psicomotoras, como foi o nosso caso no Jardim Escola, tem por finalidade auxiliar nos problemas de desenvolvimento, de maturação psicomotora, de comportamento, de aprendizagem e de âmbito psico – afectivo, para crianças com dificuldades de comunicação, hiperactividade, agressividade, e com défices de atenção, memória, organização perceptiva, simbólica e conceptual, através de actividades lúdicas.

6.9.2 -Método João de Deus

Jogos tácteis, auditivos e sensoriais - Educação Sensorial. Segundo Saraiva (2003), João de Deus Ramos e Maria da Luz, davam primazia à visão e audição, por permitirem aquisições superiores (estéticas, intelectuais, musicais e artísticas), seguidas

pelas experiências através do gosto, paladar e tacto. Também são apresentados no Programa High Scope.

Cantinhos – As crianças devem criar, estruturar e assimilar conceitos abstractos, desenvolver a iniciativa e reorganizar seu espaço, através de “cantos” acolhedores: casa de bonecas, cabelereiro, biblioteca, jogos educativos, carrinhos, onde possam movimentar-se. E de acordo, com o High Scope, também desempenhar papéis.

Rodas e Canções e Expressão Musical - Gesticuladas ou não, sempre alegres e movimentadas, com o objectivo de incentivar a ordem e a atenção, além do desenvolvimento verbal e da memorização.

Dobragens, enfiamentos, entrelaçamentos, digitinta – Trabalhos manuais educativos. Permitem uma excelente educação visual - manual. Actividades que favorecem o desenvolvimento da coordenação motora fina, da destreza manual, destreza e agilidade dos pulsos, punhos e movimentos individualizados dos dedos.

Jogos matemáticos – Iniciação à Matemática - Com jogos como Cuisinaire, Blocos Lógicos, Calculadoras multibásicas, Ábacos, Dons de Fröebel , Tangran busca-se o desenvolvimento sensorio – motor, da criatividade, do pensamento lógico, através de concretizações de forma lenta e progressiva.

Cartilha Maternal – Apresentada em grupos de 3 a 4 inscitos, que estejam na mesma lição da Cartilha, com leitura individualizada, diária, de forma progressiva e carácter lúdico, numa aprendizagem atraente, sem subordinar a leitura à imagem. As primeiras lições são as vogais, seguidas pelas consoantes que apresentam um só fonema (v, f, j, t, d, b, p, l); na sequência as letras que correspondem a mais de um fonema (c, g, r, z, s, x), seguida dos dígrafos lh, nh, ch, das letras maiúsculas e do abecedário. As instruções sobre a metodologia adoptada encontram-se no “Guia Prático da Cartilha Maternal” , seguido pelas educadoras de infância, e no nosso caso no Brasil, feitas algumas adaptações, em virtude das diferenças fonéticas entre os 2 países.

6.9.3 - High Scope

Através da estruturação de uma rotina diária (anexos A, B e C), com actividades planeadas quer pela educadora, quer pela criança e revisadas ao final do dia, em grandes ou pequenos grupos e nos períodos de transição, utilizam as seguintes experiências :

Aprendizagem activa (ou representação criativa) – Exploram objectos com todos os sentidos, manipulam, seleccionam , transformam e combinam materiais, relacionam modelos e gravuras com lugares e coisas reais, além de desempenhar papéis e tomarem a seu cargo a resolução de suas próprias necessidades.

Classificação – Investigam e descrevem os atributos das coisas, percebem semelhanças e diferenças, agrupam, memorizam mais de um atributo ao mesmo tempo e distinguem “alguns” e “todos”.

Seriação – Aptidão cognitiva genérica, inclui a coordenação de relações, como peso, preço, acidez, tamanho, ao mesmo tempo que distinguem diferenças com matérias interessantes que convidam à comparação.

Número – Nesta actividade, estimula-se a contagem, a combinação, agrupamento e comparação. É quando começam a formar a compreensão do número e têm experiências de correspondência um a um e de conservação.

As noções de *espaço, tempo, ritmo e linguagem* são estimuladas em todas as actividades diárias.

Utilizamos objectos que os inscitos nomeiam aquando relacionam palavras com as aprendidas durante a aula da Cartilha Maternal. São exemplos doce, bicicleta, bola.. A partir desta actividade são desenvolvidos os temas do dia, relacionados ao Estudo do Meio, que conforme diz Carolina Sousa, contribuem imenso para a activação do desenvolvimento psicológico e cognitivo

6.10 - Equipa pedagógica

A equipa pedagógica foi constituída por educadores de infância e auxiliares de classe que actuaram nos diferentes grupos, com planificação e execução conjunta das actividades a desenvolver, planeadas anualmente, mas sujeitas a alterações semanais, de

acordo com o desempenho e aprendizagem dos inscritos, retratados nas grelhas de observação de aprendizagem.

6.11 – Instrumento de Avaliação

6.11.1 North Carolina Developmental Profile (Perfil de Carolina)

Descreveremos a seguir, o instrumento utilizado, com as observações e definições do autor do teste, aquando da sua publicação (Lille, 1975). Estes exercícios foram escolhidos para que pudéssemos medir o nível de psicomotricidade dos alunos, um dos factores que julgámos ser de fundamental importância para o desenvolvimento global da criança e que quando bem absorvido, facilita a aprendizagem e que contribui para o sucesso escolar.

Histórico

Os primeiros estudos em Educação Precoce da Infância aconteceram em 1969, quando o Presidente dos Estados Unidos, em sua mensagem anual ao Congresso indica haver dúvidas se a experiências de aprendizagem precoce são cruciais para otimizar o crescimento e o desenvolvimento das crianças mais novas. Foi então constituído o U.S. Office of Child Development para coordenar o desenvolvimento e a administração de programas federais para o avanço nos estudos dessa faixa etária.

Este não foi o primeiro fundo de investimentos do governo, mas foi o reconhecimento da importância da experiência no desenvolvimento infantil. Durante o século XIX existiam duas atitudes em relação à educação precoce infantil: muitos psicólogos e educadores acreditavam que as experiências infantis fossem um pouco diferentes no seu eventual desenvolvimento intelectual. Eles acreditavam que essas experiências deveriam ser benéficas para o desenvolvimento físico das crianças mas que programas de educação infantil precoce eram basicamente uma conveniência para os adultos. Outros profissionais, entretanto, acreditaram que as futuras deficiências poderiam ser prevenidas com experiências precoces, particularmente experiências sensoriais.

Hunt, em seu livro *Intelligence and Experience* (1961) advoga a importância da Educação Precoce.

Os estudos de Bloom (1964) indicam que a experiência tem um grande impacto num período em que uma característica comportamental em particular está acontecendo rapidamente e provocando mudanças. Desde que essas mudanças ocorram mais

rapidamente durante a fase da infância, ele conclui que experiências sensoriais e manipulativas causam grande efeito durante os primeiros anos de vida.

O *Developmental Task Instruction System* é baseado em padrões de desenvolvimento e crescimento infantil. É um programa que prepara as crianças de 3,4,5 e 6 anos de idade para serem bem sucedidas nas exigências da sociedade, ou seja, adquirir padrões que os permitam superar os primeiros anos escolares: saber ler, escrever e resolver problemas, bem como ter uma boa auto-estima e boa socialização. Através deste programa, o professor dará um atendimento personalizado a cada um dos seus alunos, com programas individuais de aprendizagem. Uma das maneiras de avaliação deste programa é o North Carolina Developmental Profile, Foi desenvolvido pelo Dr. David Lillie da Universidade da Carolina do Norte, em 1975, para avaliar as crianças de 2 a 5 anos de idade nas áreas, que mede as habilidades mentais primárias:

- a) Coordenação Motora Grossa;
- b) Coordenação Motora Fina;
- c) Percepção Visual;
- d) Raciocínio;
- e) Linguagem Expressiva e
- f) Linguagem Receptiva.

6.11.2- Checklist de comportamentos

O Perfil de Carolina é uma “checklist” de comportamentos. Os itens deste teste são similares a outros que podem ser encontrados em diversas escalas. Sua inclusão neste teste foi baseada nos seguintes critérios:

- a) Eles são importantes para o desenvolvimento e para a Educação Precoce;
- b) São fáceis de serem administrados;
- c) São precisos e fáceis de medir;
- d) Tem uma versão traduzida para o português, editada pelo Ministério da Educação em 1982.

Cada criança é diferente e deve ser tratada de maneira diferenciada. A instrução individualizada identifica as necessidades de cada criança e fornece condições para que essas necessidades sejam superadas. O educador deve estar activamente envolvido no processo.

6.11.2.1 - Desenvolvendo os padrões motores

Durante muitos anos reconhecemos que umas das mais importantes habilidades desenvolvidas durante a Educação Precoce são as dependentes da coordenação de vários feixes de músculos. O desenvolvimento efectivo dessa habilidade motora é um dos pré-requisitos para futuras experiências de aprendizagem. Um baixo rendimento nessa área poderá afectar o auto-conceito da criança e sua motivação para aprender. Uma lacuna nesta área poderá, por sua vez, inibir o futuro desenvolvimento motor.

Os educadores costumam dividir o desenvolvimento motor em 2 categorias: coordenação motora fina (pequenos músculos) e coordenação motora grossa (grandes músculos). A coordenação motora fina mede a destreza dos dedos, a flexibilidade dos pulsos, braços, a estabilidade manual e a velocidade dos dedos. A coordenação motora grossa refere-se à agilidade, força, balanço e coordenação geral do corpo.

No Perfil de Carolina encontramos 20 testes para a Coordenação Motora Grossa e 15 para a Coordenação Motora Fina.

6.11.2.2 Desenvolvendo os padrões de Percepção Visual

Thurstone and Thurstone (1941) identificaram a percepção como uma das habilidades específicas presentes aos 5 anos de idade. Em termos gerais, percepção refere-se à habilidade de atribuir significado aos estímulos vindos do mundo exterior, a partir de qualquer órgão dos sentidos.

No Perfil de Carolina o foco foi para a percepção visual por ser um dos pontos básicos para as aprendizagens futuras. Percepção visual pode ser definida como o processo dinâmico para unir os significados dos estímulos visuais vindos do exterior, através de vários factores: Selecção, flexibilidade, precisão e velocidades de percepção. As habilidades de percepção visual são reconhecidas como importantes pré-requisitos para todas as actividades escolares, e particularmente na leitura. A interpretação dos códigos simbólicos de leitura dependem da habilidade do leitor em focar os estímulos visuais rapidamente sem distorcer ou mudar as estruturas dessa percepção. Na opinião do Dr. Lillie, quanto maiores os níveis de competência em todas as áreas das habilidades primárias mentais, incluindo a percepção, afectam o auto-conceito, o desejo de ter novas tarefas, os sentimentos e o bem-estar. A criança desenvolve hábitos e competências que terão um efeito directo no sucesso académico posterior: ocupar-se de

uma tarefa específica, ouvir e seguir direcções, e adquirir orientação da esquerda para a direita numa página. São encontrados 12 itens para avaliar a Percepção Visual no Perfil de Carolina.

6.11.2.3 -Desenvolvendo os processos de Raciocínio

Há uma grande confusão entre cognição, conceito e raciocínio.

Cognição refere-se ao anúncio, descoberta ou redescoberta, reconhecimento da informação de várias formas: compreensão ou entendimento (Guilford,1967). Geralmente o termo cognição é usado para denominar à área total da aprendizagem académica formal. Bloom, em 1966, na sua taxonomia dos objectivos da educação divide todas as actividades curriculares em três categorias maiores: cognitiva, afectiva e psicomotora.

Raciocínio é um subsistema da cognição, ou seja, o processo pelo qual muitas peças de uma aprendizagem anterior são combinadas para produzir a solução de um novo problema. Geralmente cognição, percepção e linguagem são agrupados juntos como processos “cognitivos”. Segundo o Dr. Lillie são processos separados, que têm áreas de habilidades que interagem. Thurstone e Thurstone (1944) identificaram o raciocínio como uma das habilidades mentais específicas presentes na faixa etária de 5 anos. Tarefas que reflectem processos de raciocínio podem ser agrupadas em maiores subdivisões: classificação, relacionamentos parte e todo, sequências e analogias. Há 12 itens para avaliar o raciocínio no Perfil de Carolina.

6.11.2.4 - Desenvolvendo os processos de Linguagem

A criança que não consegue comunicar suas necessidades ou entender a necessidade dos outros descobrirá ser quase impossível lidar com simples tarefas académicas. Esta é a razão pela qual o desenvolvimento da linguagem recebe uma quantidade maior de atenção na educação precoce. A linguagem interage constantemente com outras áreas do desenvolvimento: por exemplo, quando numa interacção com o desenvolvimento motor a criança conta sobre o que está pintando. O

desenvolvimento da linguagem em bebês e crianças é um processo extremamente complicado. Muitos estudos têm sido feitos sobre a sequência do desenvolvimento da linguagem. Geralmente as crianças seguem a mesma sequência. Há dois factores intelectuais quando se fala em linguagem: *significado das palavras e fluência verbal*. O primeiro refere-se às habilidades de compreensão, seguir direcções, discriminação auditiva, unir o significado à palavra e unir significados a sequências ou às unidades verbais maiores. É o que se denomina *Linguagem Receptiva*. *Fluência verbal* é o termo usado para classificar os padrões de linguagem que reflectem a habilidade de expressar os pensamentos de uma maneira significativa. Estas habilidades incluem quantidade e qualidade de vocabulário falado, frequência de expressar os pensamentos, habilidade em construir sequências de palavras para exprimir pensamentos verbais complexos e o uso de sintaxe apropriada, Este factor é mais conhecido como *Linguagem Expressiva*. Embora a linguagem receptiva e a linguagem expressiva sejam tratadas como factores separados, as experiências práticas educacionais deveriam ser organizadas a existir uma interacção entre esses 2 tipos de linguagem, para assegurar o desenvolvimento apropriado de cada uma delas. A linguagem deve interagir com o raciocínio, percepção, actividades sociais e motoras a fim de não somente desenvolver as ferramentas de linguagem apropriadas, bem como ter algum significado de que valha a pena falar. Encontramos 12 itens para a Linguagem Expressiva e 12 itens para a Linguagem Receptiva no Perfil de Carolina.

6.11.3- Instruções

Os itens são apresentados na sequência por área. Uma tarefa é numerada, uma descrição da tarefa e uma idade de desenvolvimento é dada para cada item. Se a criança completar a tarefa com sucesso, marcar a coluna “ Pode fazer”. Se não conseguir, marcar na coluna “ Não pode fazer. As tarefas devem ser dadas às crianças numa sala ampla e em dias de sessões diferentes. Começar pelos itens de Coordenação Motora Grossa escolhendo a idade em que achar que a criança vai ter sucesso O maior nível de acção é estabelecido pelo Tecto de Desenvolvimento Etário. Varia de uma área de desenvolvimento para outra. É um teste para que se consiga determinar que tarefas a criança pode cumprir e as que não pode. Não se pode comparar o que uma criança faz com o que outra faz da mesma idade. As faixas de idade devem ser usadas como guia de

referência do desenvolvimento da criança. Ao final de cada sessão marcar na folha apropriada os itens que a criança não conseguir fazer. Será um marcador das suas tarefas a serem cumpridas a longo prazo, que deverão ser circuladas e que deverão receber a maior quantidade de tempo de Instrução.

6.12 - Procedimentos

Solicitámos a autorização por escrito aos pais dos inscitos envolvidos na pesquisa. Os testes foram passados em sala de aula, sendo que o preenchimento das grelhas de observação foi realizado na própria situação de aprendizagem por professores especializados. A dinâmica das aulas e dos testes foi registada em vídeo e teve uma investigadora presente como observadora externa.

6.13 - Análise de Dados

A análise dos dados dos questionários e grelhas de Observação foi realizada através do Programa Estatístico SPSS, versão 14.0, através de análises descritivas (médias, percentagens, desvio padrão de rapazes e raparigas), além de do Teste T de Student.

CAPÍTULO VII - RESULTADOS E DISCUSSÃO

CAPÍTULO VII - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos os resultados obtidos pelos inscitos no Jardim Escola, do Núcleo Joanna de Ângelis. Começámos por uma análise mais geral, de acordo com as faixas etárias, do percentual de ganho de desempenho, sem levar em conta os inscitos que tiveram o método e os que não tiveram o método. Seguem as médias e os gráficos, dentro das 6 modalidades do Perfil de Carolina: Motricidade Global, Motricidade Fina, Percepção Visual, Linguagem Expressiva, Linguagem Receptiva e Raciocínio. Em seguida, passamos a fazer análises mais detalhadas, primeiro mais gerais, no caso dos 3 anos, e depois mais específicas, nos 4 anos, a separar por inscitos que tiveram o método e que não tiveram, e depois a separação por rapazes e raparigas com método e sem método de activação.

Através de uma apreciação analítica, os dados foram recolhidos em ordem a detectar quais as aquisições que as crianças já tinham feito e quais as áreas de desenvolvimento em que se manifestaram maiores dificuldades, por meio de diversas rubricas do Perfil de Carolina.

As tarefas em que as crianças obtinham êxitos ou não foram assinaladas ao longo das colunas pode fazer e não pode fazer, tanto na primeira como na segunda passagem. Obteve-se assim o somatório das performances de cada uma das áreas de desenvolvimento do instrumento de observação, na primeira e na segunda passagem e relativamente a cada idade (ver anexo).

A seguir, elaboramos uma ficha da classe, no seu geral, onde os não pode fazer eram lançados com 0, e os pode fazer com 1, e somávamos os resultados.

A partir desse somatório, obteve-se em cada área o resultado médio das performances correspondentes à primeira e segunda passagem do Perfil de Carolina, relativos aos 3, 4 e 5 anos.

Partindo do resultado médio em cada área do desenvolvimento, calculou-se a percentagem em função do número máximo de tarefas que a criança de 3,4 e 5 anos deveria realizar, de acordo com o estabelecido pelo autor do teste.

Esta análise foi feita para cada rubrica do Perfil de Carolina, para cada uma das idades consideradas e relativas à primeira e à segunda passagem do instrumento de observação/avaliação.

7.1 – Comparação de desempenho geral, por idades, independentes de programa de activação

Quadro 09 - Média de desempenho geral, por idades, independentes de programa de activação

Média Geral	MG	MF	PV	LE	LR	RAC
3 anos	103,14	75,92	50	7,14	101,43	87,62
4 anos	84,36	96,15	79,06	57,69	79,06	108,97
5 anos	85,77	69,4	69,02	74,79	60,26	57,48

3 anos

Ao juntarmos as duas classes de 3 anos, independente do período onde elas iniciaram, o ganho percentual no desempenho na Motricidade Global foi na ordem de 103,14%. Para chegarmos a esse resultado, somamos todos ganhos obtidos pelos alunos, não em termos numéricos, uma vez que tivemos um resultado maior do que o que foi obtido nos testes realizados por Lillie e Cró, e dividimos pelo total do número de alunos (35).

A média no ganho da Linguagem Receptiva foi na ordem de 101,43%, seguidos do Raciocínio (87,62%), a Motricidade Fina ficou com 75,92%, a Percepção Visual com 50% e a Linguagem Expressiva com 7,14%.

4 anos

O melhor desempenho nesta turma foi na área do Raciocínio (108,97%), seguido da Motricidade Fina (96,15%), da Motricidade Global (84,36), da Percepção Visual e Linguagem Receptiva com os mesmos índices (79,06%) e por último a Linguagem Expressiva.

5 anos

Nesta faixa de idade, e nesta turma, a Motricidade Global foi o item de melhor desempenho, com 85,77%, seguida da Linguagem Expressiva (74,79%), da Motricidade Fina com 69,4%, Percepção Visual com 69,02%, Linguagem Receptiva e Raciocínio.

Gráfico 9 – Média de desempenho geral por idades. 2006

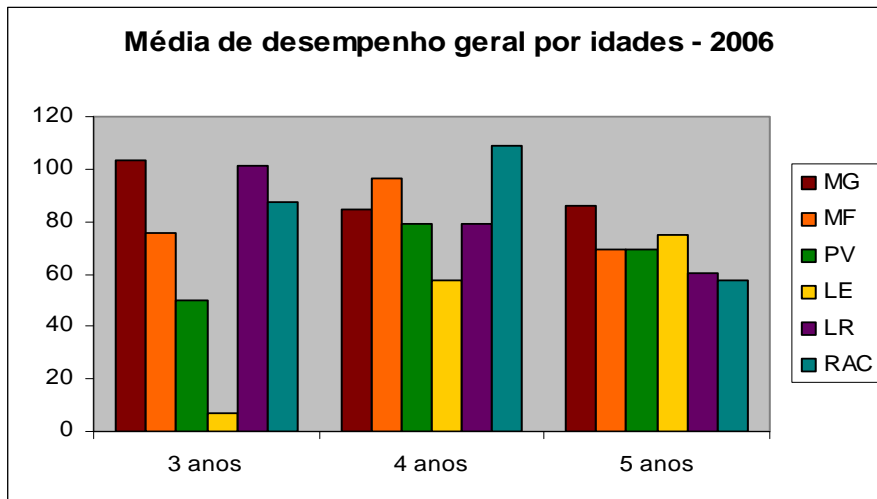
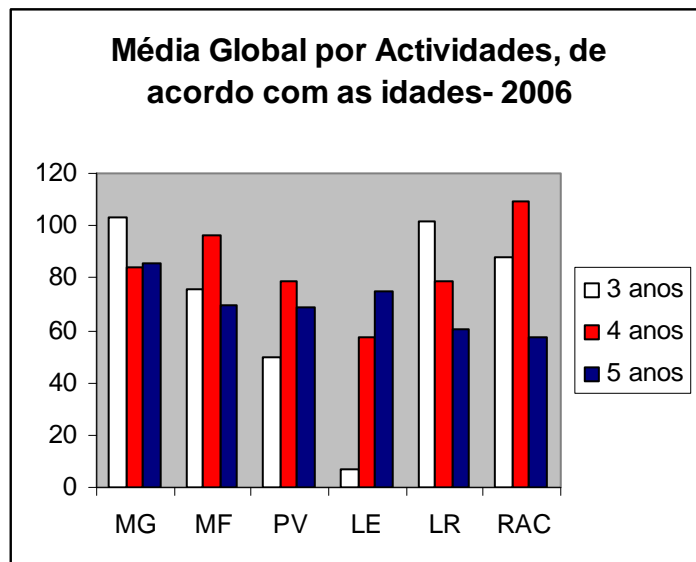


Gráfico 10 – Média Global por actividades, de acordo com as idades - 2006



Ao analisarmos as modalidades, obtemos o seguinte desempenho:

- **Motricidade Global**

A classe dos 3 anos teve melhor desempenho que as de 5 anos e a de 4 anos.

- **Motricidade Fina**

A classe dos 4 anos teve melhor desempenho que as demais, seguida pela de 3 anos e por último a classe dos 5 anos.

- **Percepção Visual**

A classe dos 4 anos teve melhor desempenho que a de 5 anos e que a de 3 anos.

- **Linguagem Expressiva**

O melhor desempenho foi na classe dos 5 anos, seguido pela classe de 4 anos e em último lugar a classe dos 3 anos.

- **Linguagem Receptiva**

A classe dos 3 anos foi melhor que a de 4 e melhor que a de 5 anos.

- **Raciocínio**

Os inscritos na classe dos 4 anos foram melhores que os de 3 anos e melhores que os de 5 anos de idade.

7.2 – Classe dos 3 anos

O nosso próximo passo será analisar as duas classes de 3 anos, individualmente. Primeiro, em relação às médias gerais, depois às médias comparadas entre rapazes e raparigas no geral, seguido da média dos rapazes e raparigas das classes individualmente, bem como o desvio padrão e um quadro onde destacámos os desempenhos daqueles que obtiveram resultados máximos e acima do máximo, mas sem ganhos de desempenho.

Quadro 10 - Desempenho da classe 3 anos A, de 2006

Número máximo de tarefas para os 3 anos A 2006			Motricidade Grossa			Motricidade Fina			Percepção Visual			Linguagem Expressiva			Linguagem Receptiva			Raciocínio		
			10			7			6			6			6			4		
N= 15	S	Act	PreT	PósT	Ganho	PreT	PósT	Ganho	PreT	PósT	Ganho	PreT	PósT	Ganho	PreT	PósT	Ganho	PreT	PósT	Ganho
1	M	N	11	12	120,00	7	7	0,00	8	8	0,00	2	2	0,00	8	9	150,00	7	7	0,00
2	M	N	12	14	140,00	4	4	0,00	9	9	0,00	5	5	0,00	8	11	183,33	8	8	0,00
3	M	N	8	8	0,00	9	9	0,00	9	9	0,00	3	3	0,00	5	9	150,00	5	6	200,00
4	M	N	14	14	0,00	10	10	0,00	8	9	150,00	9	9	0,00	10	10	0,00	7	7	0,00
5	M	N	5	7	70,00	4	7	100,00	2	2	0,00	2	2	0,00	4	5	83,33	2	4	133,33
6	M	N	11	13	130,00	6	7	100,00	6	6	0,00	4	4	0,00	4	10	166,67	6	6	0,00
7	M	N	13	15	150,00	9	9	0,00	6	6	0,00	3	4	66,67	11	11	0,00	4	4	0,00
8	M	N	15	18	180,00	10	11	157,14	10	10	0,00	5	5	0,00	10	10	0,00	5	5	0,00
9	M	N	6	8	80,00	4	4	0,00	6	6	0,00	4	4	0,00	7	11	183,33	7	7	0,00
10	M	N	8	8	0,00	6	6	0,00	5	5	0,00	2	2	0,00	4	5	83,33	4	4	0,00
11	M	N	15	17	170,00	6	6	0,00	8	8	0,00	0	1	16,67	10	10	0,00	8	8	0,00
12	M	N	8	13	130,00	4	7	100,00	7	7	0,00	0	1	16,67	5	8	133,33	6	7	233,33
13	F	N	11	14	140,00	5	5	0,00	7	7	0,00	2	2	0,00	10	12	200,00	8	8	0,00
14	F	N	12	14	140,00	7	7	0,00	8	8	0,00	4	4	0,00	9	11	183,33	7	7	0,00
15	F	N	10	13	130,00	8	8	0,00	5	5	0,00	6	6	0,00	8	10	166,67	5	5	0,00

Quadro 11 - Desempenho da classe 3 anos B, de 2006

Número máximo de tarefas para os 3 anos B 2006			Motricidade Grossa			Motricidade Fina			Percepção Visual			Linguagem Expressiva			Linguagem Receptiva			Raciocínio		
			10			7			6			6			6			4		
			N= 20	S	Act	PreT	PósT	Ganho	PreT	PósT	Ganho	PreT	PósT	Ganho	PreT	PósT	Ganho	PreT	PósT	Ganho
1	M	N	13	15	150,00	7	11	157,14	8	9	150,00	4	5	83,33	10	10	0,00	5	6	200,00
2	M	N	12	12	0,00	9	11	157,14	9	9	0,00	0	0	0,00	11	11	0,00	6	7	233,33
3	M	N	12	14	140,00	9	10	142,86	7	8	133,33	0	0	0,00	9	10	166,67	3	4	133,33
4	M	N	10	12	120,00	8	9	128,57	7	7	0,00	0	0	0,00	7	10	166,67	5	7	233,33
5	M	N	5	6	60,00	1	5	71,43	5	7	116,67	0	0	0,00	6	7	116,67	1	6	200,00
6	M	N	12	13	130,00	11	12	171,43	6	8	133,33	0	0	0,00	11	11	0,00	6	6	0,00
7	M	N	10	11	110,00	9	10	142,86	8	8	0,00	0	0	0,00	6	10	166,67	5	6	200,00
8	M	N	9	13	130,00	6	9	128,57	7	9	150,00	0	0	0,00	9	9	0,00	1	4	133,33
9	M	N	4	8	80,00	2	5	71,43	6	6	0,00	0	0	0,00	3	6	100,00	1	3	100,00
10	F	N	14	16	160,00	9	11	157,14	10	11	183,33	0	1	16,67	10	11	183,33	7	7	0,00
11	F	N	11	13	130,00	6	7	100,00	7	7	0,00	0	0	0,00	8	9	150,00	4	7	233,33
12	F	N	5	11	110,00	7	11	157,14	7	9	150,00	0	1	16,67	7	8	133,33	4	5	166,67
13	F	N	8	9	90,00	4	6	85,71	3	6	100,00	0	0	0,00	5	6	100,00	2	3	100,00
14	F	N	8	11	110,00	4	5	71,43	2	4	66,67	0	0	0,00	5	5	0,00	3	4	133,33
15	F	N	14	14	0,00	13	14	200,00	8	8	0,00	0	0	0,00	12	12	0,00	8	8	0,00
16	F	N	13	15	150,00	10	11	157,14	9	9	0,00	0	2	33,33	10	12	200,00	8	8	0,00
17	F	N	3	6	60,00	2	2	0,00	1	5	83,33	0	0	0,00	4	7	116,67	3	4	133,33
18	F	N	8	11	110,00	7	7	0,00	6	7	116,67	0	0	0,00	7	7	0,00	5	5	0,00
19	F	N	8	11	110,00	3	7	100,00	5	8	133,33	0	0	0,00	8	11	183,33	4	7	233,33
20	F	N	4	8	80,00	3	3	0,00	4	5	83,33	0	0	0,00	2	5	83,33	1	2	66,67

Quadro 12 - Destacamos em sombreado, os inscitos que conseguiram atingir o máximo ou acima do máximo, mas que obtiveram os mesmos resultados tanto no Pré Teste como no Pós Teste.

Número máximo de tarefas para os 3 anos A 2006			Motricidade Grossa			Motricidade Fina			Percepção Visual			Linguagem Expressiva			Linguagem Receptiva			Raciocínio		
			10			7			6			6			6			4		
N= 15	S	Act	PreT	PósT	Ganho	PreT	PósT	Ganho	PreT	PósT	Ganho	PreT	PósT	Ganho	PreT	PósT	Ganho	PreT	PósT	Ganho
1	M	N	11	12	120,00	7	7	0,00	8	8	0,00	2	2	0,00	8	9	150,00	7	7	0,00
2	M	N	12	14	140,00	4	4	0,00	9	9	0,00	5	5	0,00	8	11	183,33	8	8	0,00
3	M	N	8	8	0,00	9	9	0,00	9	9	0,00	3	3	0,00	5	9	150,00	5	6	200,00
4	M	N	14	14	0,00	10	10	0,00	8	9	150,00	9	9	0,00	10	10	0,00	7	7	0,00
5	M	N	5	7	70,00	4	7	100,00	2	2	0,00	2	2	0,00	4	5	83,33	2	4	133,33
6	M	N	11	13	130,00	6	7	100,00	6	6	0,00	4	4	0,00	4	10	166,67	6	6	0,00
7	M	N	13	15	150,00	9	9	0,00	6	6	0,00	3	4	66,67	11	11	0,00	4	4	0,00
8	M	N	15	18	180,00	10	11	157,14	10	10	0,00	5	5	0,00	10	10	0,00	5	5	0,00
9	M	N	6	8	80,00	4	4	0,00	6	6	0,00	4	4	0,00	7	11	183,33	7	7	0,00
10	M	N	8	8	0,00	6	6	0,00	5	5	0,00	2	2	0,00	4	5	83,33	4	4	0,00
11	M	N	15	17	170,00	6	6	0,00	8	8	0,00	0	1	16,67	10	10	0,00	8	8	0,00
12	M	N	8	13	130,00	4	7	100,00	7	7	0,00	0	1	16,67	5	8	133,33	6	7	233,33
13	F	N	11	14	140,00	5	5	0,00	7	7	0,00	2	2	0,00	10	12	200,00	8	8	0,00
14	F	N	12	14	140,00	7	7	0,00	8	8	0,00	4	4	0,00	9	11	183,33	7	7	0,00
15	F	N	10	13	130,00	8	8	0,00	5	5	0,00	6	6	0,00	8	10	166,67	5	5	0,00

Quadro 18 - Destacamos em sombreado, os inscritos que conseguiram atingir o máximo ou acima do máximo, mas que obtiveram os mesmos resultados tanto no Pré Teste como no Pós Teste.

Número máximo de tarefas para os 3 anos B 2006			Motricidade Grossa			Motricidade Fina			Percepção Visual			Linguagem Expressiva			Linguagem Receptiva			Raciocínio		
			10			7			6			6			6			4		
N= 20	S	Act	PreT	PósT	Ganho	PreT	PósT	Ganho	PreT	PósT	Ganho	PreT	PósT	Ganho	PreT	PósT	Ganho	PreT	PósT	Ganho
1	M	N	13	15	150,00	7	11	157,14	8	9	150,00	4	5	83,33	10	10	0,00	5	6	200,00
2	M	N	12	12	0,00	9	11	157,14	9	9	0,00	0	0	0,00	11	11	0,00	6	7	233,33
3	M	N	12	14	140,00	9	10	142,86	7	8	133,33	0	0	0,00	9	10	166,67	3	4	133,33
4	M	N	10	12	120,00	8	9	128,57	7	7	0,00	0	0	0,00	7	10	166,67	5	7	233,33
5	M	N	5	6	60,00	1	5	71,43	5	7	116,67	0	0	0,00	6	7	116,67	1	6	200,00
6	M	N	12	13	130,00	11	12	171,43	6	8	133,33	0	0	0,00	11	11	0,00	6	6	0,00
7	M	N	10	11	110,00	9	10	142,86	8	8	0,00	0	0	0,00	6	10	166,67	5	6	200,00
8	M	N	9	13	130,00	6	9	128,57	7	9	150,00	0	0	0,00	9	9	0,00	1	4	133,33
9	M	N	4	8	80,00	2	5	71,43	6	6	0,00	0	0	0,00	3	6	100,00	1	3	100,00
10	F	N	14	16	160,00	9	11	157,14	10	11	183,33	0	1	16,67	10	11	183,33	7	7	0,00
11	F	N	11	13	130,00	6	7	100,00	7	7	0,00	0	0	0,00	8	9	150,00	4	7	233,33
12	F	N	5	11	110,00	7	11	157,14	7	9	150,00	0	1	16,67	7	8	133,33	4	5	166,67
13	F	N	8	9	90,00	4	6	85,71	3	6	100,00	0	0	0,00	5	6	100,00	2	3	100,00
14	F	N	8	11	110,00	4	5	71,43	2	4	66,67	0	0	0,00	5	5	0,00	3	4	133,33
15	F	N	14	14	0,00	13	14	200,00	8	8	0,00	0	0	0,00	12	12	0,00	8	8	0,00
16	F	N	13	15	150,00	10	11	157,14	9	9	0,00	0	2	33,33	10	12	200,00	8	8	0,00
17	F	N	3	6	60,00	2	2	0,00	1	5	83,33	0	0	0,00	4	7	116,67	3	4	133,33
18	F	N	8	11	110,00	7	7	0,00	6	7	116,67	0	0	0,00	7	7	0,00	5	5	0,00
19	F	N	8	11	110,00	3	7	100,00	5	8	133,33	0	0	0,00	8	11	183,33	4	7	233,33
20	F	N	4	8	80,00	3	3	0,00	4	5	83,33	0	0	0,00	2	5	83,33	1	2	66,67

7.2.1- Comparações entre as classes A e B

Quadro 14 - 3 anos 2006 geral

3 anos- 2006	MG	MF	PV	LE	LR	RAC
Méd. Geral	103,14	75,92	50	7,14	101,43	87,62
Méd 3A	105,33	30,48	10	6,67	112,22	37,78
Méd 3 B	101,5	110	80	7,5	93,33	125
Méd. Rapazes	99,52	77,55	39,68	8,73	88,1	95,24
MédRaparigas	108,57	73,47	65,48	4,76	121,43	76,19
M. Rapaz 3A	97,5	38,1	12,5	8,33	94,44	47,22
MRapariga3A	136,67	0	0	0	183,33	0
D.P. Rapaz 3A	66,62	58,22	43,3	19,46	76,65	88,14
DPrapariga3a	5,77	0	0	0	16,67	0
M Rapaz3B	102,22	130,16	75,93	9,26	79,63	159,26
MRapariga3B	100,91	93,51	83,33	6,06	104,54	96,97
D.P. Rapaz 3b	47,9	36,03	72,7	27,78	78,96	75,97
DPrapariga3b	44,15	70,96	62,8	11,24	76,04	91,23

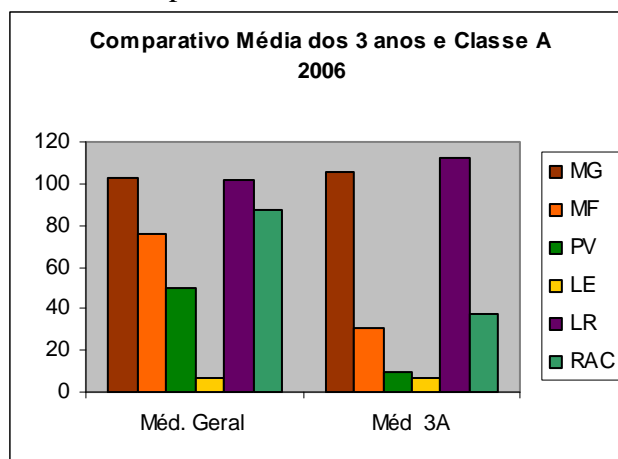
Analisaremos o quadro acima, com mais detalhes, a seguir

Quadro 15 - Media Geral 3 anos e Média 3 nos classe A

3 anos- 2006	MG	MF	PV	LE	LR	RAC
Méd. Geral	103,14	75,92	50	7,14	101,43	87,62
Méd 3A	105,33	30,48	10	6,67	112,22	37,78

Comparando-se a média da Classe A, em relação à média geral obtida na classe dos 3 anos observamos resultados acima da média na Motricidade Global e na Linguagem Receptiva e resultados abaixo da média na Motricidade Fina, na Percepção Visual, na Linguagem Expressiva e no Raciocínio.

Gráfico 11 – Comparativo Média dos 3 anos e classe A 2006

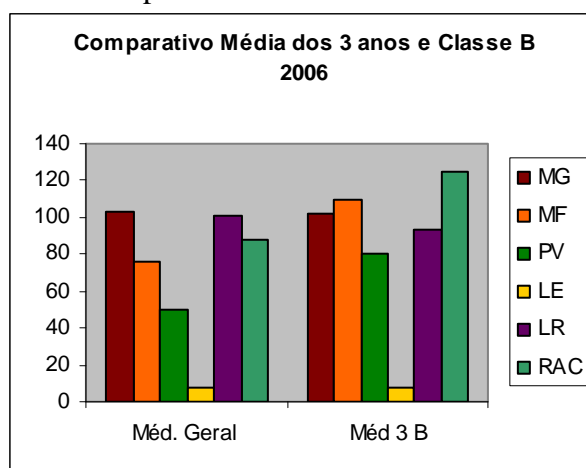


Quadro 16 - Média Geral 3 anos e Média Classe 3 B:

3 anos 2006	MG	MF	PV	LE	LR	RAC
Méd. Geral	103,14	75,92	50	7,14	101,43	87,62
Méd 3 B	101,5	110	80	7,5	93,33	125

Em relação à média geral, a classe B teve rendimento superior na Motricidade Fina, na Percepção Visual, na Linguagem Expressiva e no Raciocínio e rendimento inferior na Motricidade Global e na Linguagem Receptiva.

Gráfico 12 - Comparativo Média dos 3 anos e classe B 2006



Quadro 17 - Média da Classe 3 A X Média da Classe 3 B

3 anos 2006	MG	MF	PV	LE	LR	RAC
Méd 3A	105,33	30,48	10	6,67	112,22	37,78
Méd 3 B	101,5	110	80	7,5	93,33	125

Motricidade Global: Classe A melhor que classe B.

Motricidade Fina: Classe B melhor que a Classe A.

Percepção Visual: Classe B melhor que Classe A.

Linguagem Expressiva: Classe B melhor que Classe A.

Linguagem Receptiva: Classe A melhor que Classe B.

Raciocínio: Classe B melhor que Classe A.

Gráfico13 – Comparativos perfil de Carolina 3 A e 3 B 2006

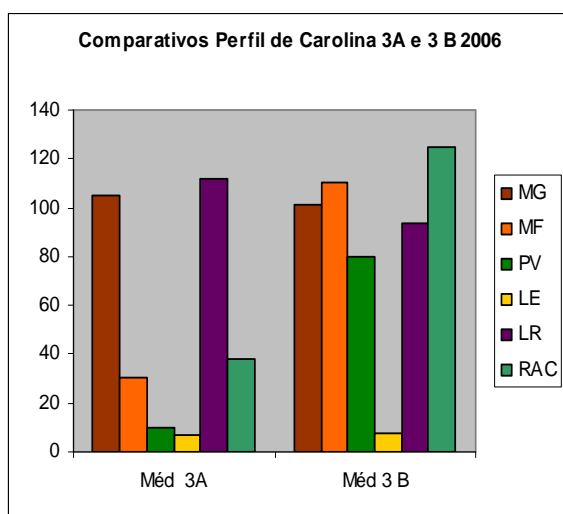
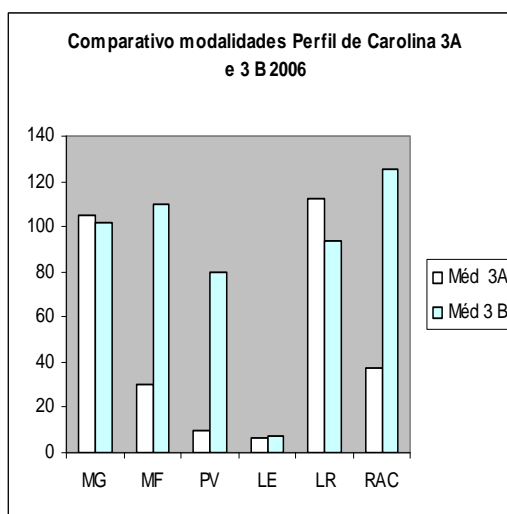


Gráfico 14 - Comparativos modalidade/ Perfil de Carolina 3 A e 3 B 2006



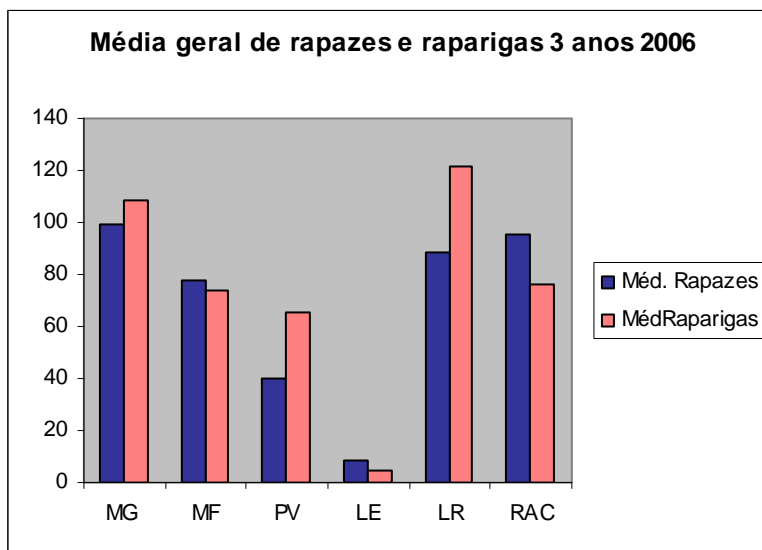
7.2.2- Comparações entre rapazes e raparigas 3 anos

Quadro 18 - Comparativo Geral da Média de Rapazes e Raparigas nos desempenhos, sem distinção das classes

3 anos- 2006	MG	MF	PV	LE	LR	RAC
Méd. Rapazes	99,52	77,55	39,68	8,73	88,1	95,24
MédRaparigas	108,57	73,47	65,48	4,76	121,43	76,19

As médias das raparigas são melhores na Motricidade Global, na Percepção Visual e na Linguagem Receptiva; os rapazes são melhores na Motricidade Fina, na Linguagem Expressiva e no Raciocínio.

Gráfico15 – Média geral de rapazes e raparigas 3 anos 2006



7.2.3- Comparações rapazes

Quadro 19 - Comparativo entre Médias de Rapazes 3 A X 3 B 2006

3 anos-2006	MG	MF	PV	LE	LR	RAC
M. Rapaz 3A	97,5	38,1	12,5	8,33	94,44	47,22
M Rapaz3B	102,22	130,16	75,93	9,26	79,63	159,26

Ao comparar os rapazes das 2 classes, os rapazes da Classe B foram melhores na Motricidade Global, Motricidade Fina, Percepção Visual, Linguagem Expressiva e Raciocínio. Os rapazes da classe A só foram melhores na Linguagem Receptiva.

Gráfico 16 – Médias de rapazes 3 A e 3 B 2006

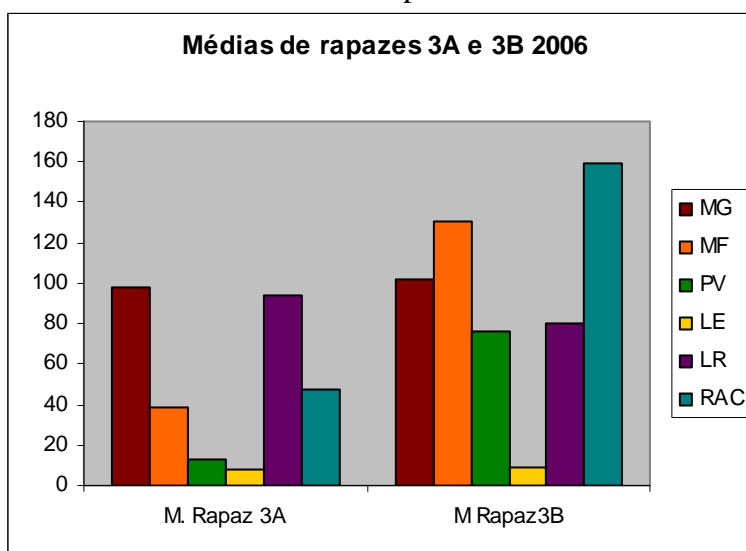
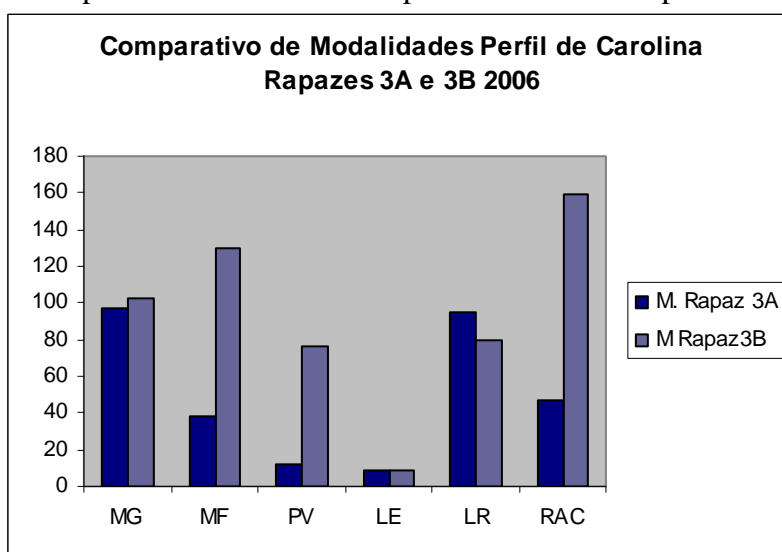


Gráfico 17 – Comparativo de modalidades perfil de Carolina rapazes 3 A e 3 B 2006



7.2.4- Comparativo raparigas

Quadro 20 - Comparativo entre Médias de Raparigas 3 A e 3 B, sem distinção das classes

3 anos- 2006	MG	MF	PV	LE	LR	RAC
MRapariga3A	136,67	0	0	0	183,33	0
MRapariga3B	100,91	93,51	83,33	6,06	104,54	96,97

As raparigas da classe A obtiveram melhor desempenho que as da classe B na Motricidade Global e na Linguagem Receptiva e não obtiveram ganho algum na Motricidade Fina, quer na Percepção Visual, quer na Linguagem Expressiva, quer no Raciocínio, modalidades em que as raparigas da Classe B foram melhor.

Gráfico 18 – Médias de raparigas 3 A e 3 B 2006

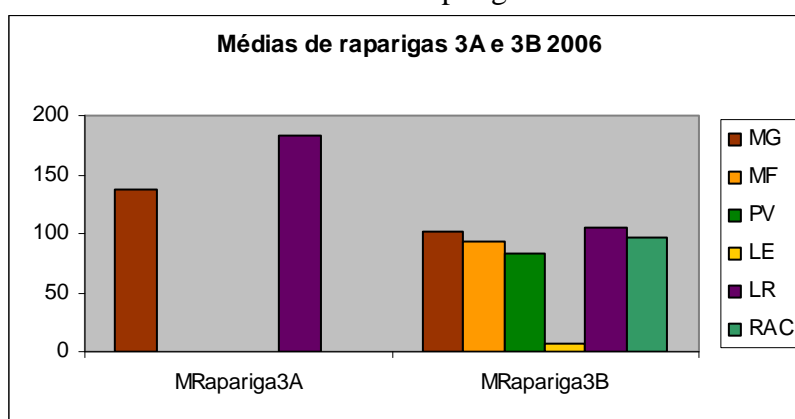
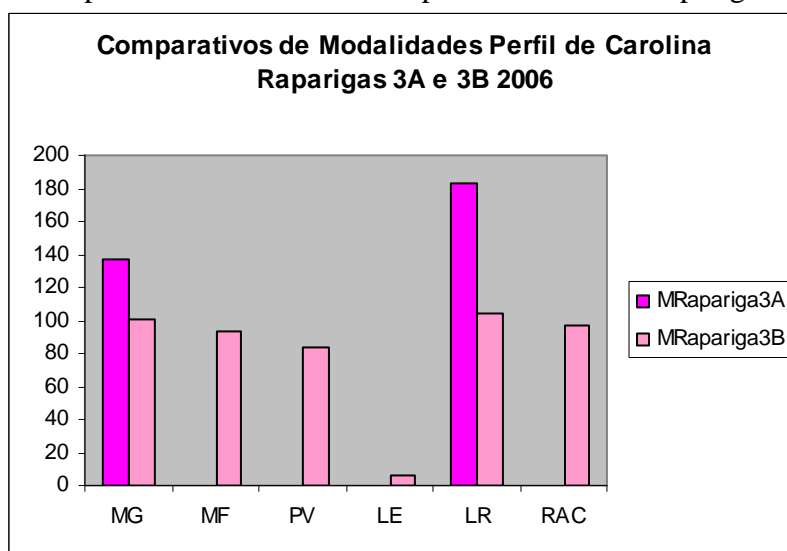


Gráfico 19 – Comparativos de Modalidades perfil de Carolina raparigas 3 A e 3 B 2006



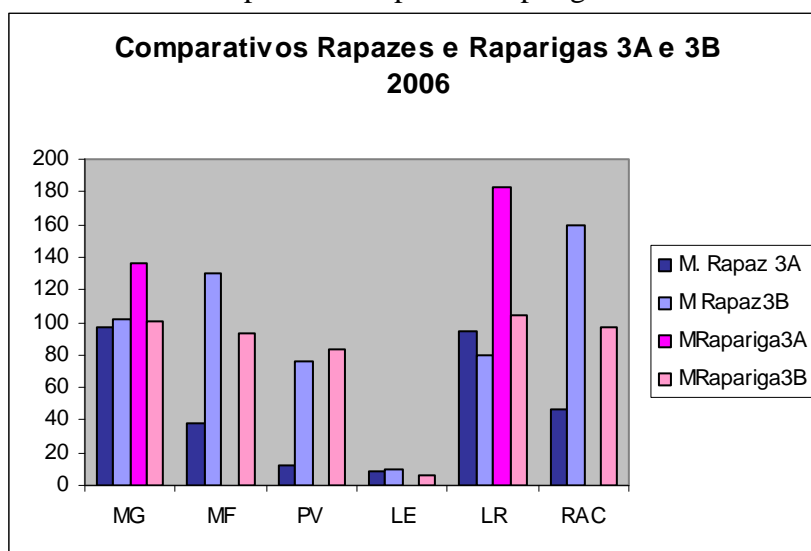
7.2.5- Comparativos entre rapazes e raparigas

Quadro 21 - Comparativo entre rapazes e raparigas 3ª e 3B 2006

3 anos- 2006	MG	MF	PV	LE	LR	RAC
M. Rapaz 3A	97,5	38,1	12,5	8,33	94,44	47,22
M Rapaz3B	102,22	130,16	75,93	9,26	79,63	159,26
MRapariga3A	136,67	0	0	0	183,33	0
MRapariga3B	100,91	93,51	83,33	6,06	104,54	96,97

- **Motricidade Global:** As raparigas da classe 3 A tiveram o melhor desempenho, seguidas pelos rapazes da classe 3 B, em terceiro lugar as raparigas da classe 3B e os rapazes da classe 3 A.
- **Motricidade Fina:** Os rapazes da classe 3 B foram melhores que as raparigas mesma classe, sendo que os rapazes da classe 3 A foram melhores que as raparigas da classe 3 A, que não obtiveram ganhos.
- **Percepção Visual:** As raparigas da classe 3 B foram melhores que os rapazes mesma classe e ainda melhores que os rapazes e raparigas da classe 3 A .
- **Linguagem Expressiva:** Os rapazes da classe 3 B foram melhores que as raparigas da classe 3 A e melhores que os rapazes da 3 B. As raparigas da classe 3 A não obtiveram ganhos.
- **Linguagem Receptiva:** As raparigas da classe 3 A foram melhores que as raparigas da classe 3 B; melhores que os rapazes da 3 A e ainda melhores que os rapazes da 3 B.
- **Raciocínio:** Os rapazes da classe 3 B foram melhores que as raparigas da classe 3 B, e melhores que os rapazes da classe 3 A. As raparigas da classe 3 A não obtiveram ganhos.

Gráfico 20 – Comparativos rapazes e raparigas 3 A e 3 B 2006



Quanto ao nosso objectivo geral, para esta faixa de idade, não o pudemos atingir, uma vez que os inscritos, quando da realização do Pré- Teste e do Pós Teste não estavam a receber o programa de Activação do Desenvolvimento Psicológico.

7.3 - Classe dos 4 anos

O nosso próximo passo será analisar a classes de 4 anos, individualmente. Primeiro, em relação às médias gerais, depois às médias comparadas entre rapazes e raparigas no geral, activados e não activados no geral, seguido da média dos rapazes e raparigas activados; rapazes e raparigas não activados, bem como o desvio padrão e um quadro onde destacámos os desempenhos daqueles que obtiveram resultados máximos e acima do máximo, mas sem ganhos de desempenho.

Quadro 22 – Quadro Geral de desempenho dos inscitos com 4 anos

Número máximo de tarefas para os 4 anos 2006			Motricidade Grossa			Motricidade Fina			Percepção Visual			Linguagem Expressiva			Linguagem Receptiva			Raciocínio		
			15			11			9			10			9			6		
N= 26	S	Act	PreT	PósT	Ganho	PreT	PósT	Ganho	PreT	PósT	Ganho	PreT	PósT	Ganho	PreT	PósT	Ganho	PreT	PósT	Ganho
1	M	N	17	17	0,00	13	14	127,27	11	11	0,00	9	11	110,00	12	12	0,00	11	11	0,00
2	M	N	17	18	120,00	11	12	109,09	10	10	0,00	3	5	50,00	10	12	133,33	6	6	0,00
3	M	N	17	18	120,00	14	14	0,00	9	9	0,00	10	10	0,00	11	12	133,33	11	11	0,00
4	M	N	17	17	0,00	12	12	0,00	10	10	0,00	8	8	0,00	12	12	0,00	9	9	0,00
5	M	N	17	17	0,00	13	13	0,00	11	11	0,00	6	9	90,00	11	12	133,33	10	10	0,00
6	F	S	17	17	0,00	10	12	109,09	11	12	133,33	4	11	110,00	11	11	0,00	10	12	200,00
7	F	S	14	17	113,33	11	12	109,09	9	11	122,22	7	9	90,00	10	11	122,22	5	8	133,33
8	M	S	13	15	100,00	10	12	109,09	9	10	111,11	5	8	80,00	9	11	122,22	11	11	0,00
9	M	S	14	17	113,33	9	13	118,18	8	9	100,00	0	1	10,00	9	10	111,11	5	10	166,67
10	M	S	16	19	126,67	11	14	127,27	10	12	133,33	7	10	100,00	11	11	0,00	9	11	183,33
11	F	S	15	18	120,00	12	14	127,27	11	11	0,00	3	9	90,00	12	12	0,00	11	12	200,00
12	F	S	13	16	106,67	11	12	109,09	10	12	133,33	4	9	90,00	9	11	122,22	10	11	183,33
13	F	S	14	14	0,00	11	14	127,27	8	11	122,22	4	8	80,00	10	11	122,22	10	11	183,33
14	M	S	14	18	120,00	9	11	100,00	10	11	122,22	6	10	100,00	11	11	0,00	8	11	183,33
15	F	N	14	17	113,33	13	14	127,27	9	11	122,22	3	8	80,00	11	12	133,33	12	12	0,00
16	F	N	13	18	120,00	9	12	109,09	11	11	0,00	0	1	10,00	8	10	111,11	6	10	166,67
17	F	N	16	19	126,67	13	13	0,00	10	11	122,22	5	10	100,00	9	11	122,22	10	10	0,00
18	F	N	14	14	0,00	8	11	100,00	10	10	0,00	0	1	10,00	8	12	133,33	4	6	100,00
19	F	N	8	14	93,33	10	13	118,18	9	10	111,11	0	5	50,00	8	9	100,00	7	9	150,00
20	F	N	13	15	100,00	12	14	127,27	7	10	111,11	0	1	10,00	8	8	0,00	5	7	116,67
21	M	N	15	16	106,67	10	11	100,00	4	9	100,00	2	3	30,00	8	11	122,22	3	8	133,33
22	F	N	10	14	93,33	10	13	118,18	8	10	111,11	0	5	50,00	10	10	0,00	5	8	133,33
23	F	N	14	18	120,00	10	12	109,09	7	10	111,11	1	1	0,00	7	9	100,00	6	9	150,00
24	M	N	8	17	113,33	7	14	127,27	5	8	88,89	0	4	40,00	9	9	0,00	7	8	133,33
25	F	N	5	10	66,67	6	10	90,91	4	8	88,89	2	4	40,00	6	10	111,11	6	9	150,00
26	F	N	12	15	100,00	10	11	100,00	9	10	111,11	4	8	80,00	6	11	122,22	9	10	166,67

M = Masculino F= Feminino S = Com programa de activação do Desenvolvimento Psicológico N = Sem programa de activação do Desenvolvimento Psicológico

Quadro 23 - Inscritos com 4 anos sem Programa de Activação do Desenvolvimento Psicológico

Número máximo de tarefas para os 4 anos 2006			Motricidade Grossa			Motricidade Fina			Percepção Visual			Linguagem Expressiva			Linguagem Receptiva			Raciocínio		
			15			11			9			10			9			6		
N= 17	S	Act	PreT	PósT	Ganho	PreT	PósT	Ganho	PreT	PósT	Ganho	PreT	PósT	Ganho	PreT	PósT	Ganho	PreT	PósT	Ganho
1	M	N	17	17	0,00	13	14	127,27	11	11	0,00	9	11	110,00	12	12	0,00	11	11	0,00
2	M	N	17	18	120,00	11	12	109,09	10	10	0,00	3	5	50,00	10	12	133,33	6	6	0,00
3	M	N	17	18	120,00	14	14	0,00	9	9	0,00	10	10	0,00	11	12	133,33	11	11	0,00
4	M	N	17	17	0,00	12	12	0,00	10	10	0,00	8	8	0,00	12	12	0,00	9	9	0,00
5	M	N	17	17	0,00	13	13	0,00	11	11	0,00	6	9	90,00	11	12	133,33	10	10	0,00
6	F	N	14	17	113,33	13	14	127,27	9	11	122,22	3	8	80,00	11	12	133,33	12	12	0,00
7	F	N	13	18	120,00	9	12	109,09	11	11	0,00	0	1	10,00	8	10	111,11	6	10	166,67
8	F	N	16	19	126,67	13	13	0,00	10	11	122,22	5	10	100,00	9	11	122,22	10	10	0,00
9	F	N	14	14	0,00	8	11	100,00	10	10	0,00	0	1	10,00	8	12	133,33	4	6	100,00
10	F	N	8	14	93,33	10	13	118,18	9	10	111,11	0	5	50,00	8	9	100,00	7	9	150,00
11	F	N	13	15	100,00	12	14	127,27	7	10	111,11	0	1	10,00	8	8	0,00	5	7	116,67
12	M	N	15	16	106,67	10	11	100,00	4	9	100,00	2	3	30,00	8	11	122,22	3	8	133,33
13	F	N	10	14	93,33	10	13	118,18	8	10	111,11	0	5	50,00	10	10	0,00	5	8	133,33
14	F	N	14	18	120,00	10	12	109,09	7	10	111,11	1	1	0,00	7	9	100,00	6	9	150,00
15	M	N	8	17	113,33	7	14	127,27	5	8	88,89	0	4	40,00	9	9	0,00	7	8	133,33
16	F	N	5	10	66,67	6	10	90,91	4	8	88,89	2	4	40,00	6	10	111,11	6	9	150,00
17	F	N	12	15	100,00	10	11	100,00	9	10	111,11	4	8	80,00	6	11	122,22	9	10	166,67

Quadro 24 - Inscritos com 4 anos com Programa de Activação do Desenvolvimento Psicológico

Número máximo de tarefas para os 4 anos 2006			Motricidade Grossa			Motricidade Fina			Percepção Visual			Linguagem Expressiva			Linguagem Receptiva			Raciocínio		
			15			11			9			10			9			6		
N=9	S	Act	PreT	PósT	Ganho	PreT	PósT	Ganho	PreT	PósT	Ganho	PreT	PósT	Ganho	PreT	PósT	Ganho	PreT	PósT	Ganho
1	F	S	17	17	0,00	10	12	109,09	11	12	133,33	4	11	110,00	11	11	0,00	10	12	200,00
2	F	S	14	17	113,33	11	12	109,09	9	11	122,22	7	9	90,00	10	11	122,22	5	8	133,33
3	M	S	13	15	100,00	10	12	109,09	9	10	111,11	5	8	80,00	9	11	122,22	11	11	0,00
4	M	S	14	17	113,33	9	13	118,18	8	9	100,00	0	1	10,00	9	10	111,11	5	10	166,67
5	M	S	16	19	126,67	11	14	127,27	10	12	133,33	7	10	100,00	11	11	0,00	9	11	183,33
6	F	S	15	18	120,00	12	14	127,27	11	11	0,00	3	9	90,00	12	12	0,00	11	12	200,00
7	F	S	13	16	106,67	11	12	109,09	10	12	133,33	4	9	90,00	9	11	122,22	10	11	183,33
8	F	S	14	14	0,00	11	14	127,27	8	11	122,22	4	8	80,00	10	11	122,22	10	11	183,33
9	M	S	14	18	120,00	9	11	100,00	10	11	122,22	6	10	100,00	11	11	0,00	8	11	183,33

Quadro 25 - Destacamos em sombreado, os inscritos que conseguiram atingir o máximo ou acima do máximo, mas que obtiveram os mesmos resultados tanto no Pré como no Pós Teste.

Número máximo de tarefas para os 4 anos 2006			Motricidade Grossa			Motricidade Fina			Percepção Visual			Linguagem Expressiva			Linguagem Receptiva			Raciocínio		
			15			11			9			10			9			6		
			PreT	PósT	Ganho	PreT	PósT	Ganho	PreT	PósT	Ganho	PreT	PósT	Ganho	PreT	PósT	Ganho	PreT	PósT	Ganho
N= 26	S	Act	17	17	0,00	13	14	127,27	11	11	0,00	9	11	110,00	12	12	0,00	11	11	0,00
1	M	N	17	17	0,00	13	14	127,27	11	11	0,00	9	11	110,00	12	12	0,00	11	11	0,00
2	M	N	17	18	120,00	11	12	109,09	10	10	0,00	3	5	50,00	10	12	133,33	6	6	0,00
3	M	N	17	18	120,00	14	14	0,00	9	9	0,00	10	10	0,00	11	12	133,33	11	11	0,00
4	M	N	17	17	0,00	12	12	0,00	10	10	0,00	8	8	0,00	12	12	0,00	9	9	0,00
5	M	N	17	17	0,00	13	13	0,00	11	11	0,00	6	9	90,00	11	12	133,33	10	10	0,00
6	F	S	17	17	0,00	10	12	109,09	11	12	133,33	4	11	110,00	11	11	0,00	10	12	200,00
7	F	S	14	17	113,33	11	12	109,09	9	11	122,22	7	9	90,00	10	11	122,22	5	8	133,33
8	M	S	13	15	100,00	10	12	109,09	9	10	111,11	5	8	80,00	9	11	122,22	11	11	0,00
9	M	S	14	17	113,33	9	13	118,18	8	9	100,00	0	1	10,00	9	10	111,11	5	10	166,67
10	M	S	16	19	126,67	11	14	127,27	10	12	133,33	7	10	100,00	11	11	0,00	9	11	183,33
11	F	S	15	18	120,00	12	14	127,27	11	11	0,00	3	9	90,00	12	12	0,00	11	12	200,00
12	F	S	13	16	106,67	11	12	109,09	10	12	133,33	4	9	90,00	9	11	122,22	10	11	183,33
13	F	S	14	14	0,00	11	14	127,27	8	11	122,22	4	8	80,00	10	11	122,22	10	11	183,33
14	M	S	14	18	120,00	9	11	100,00	10	11	122,22	6	10	100,00	11	11	0,00	8	11	183,33
15	F	N	14	17	113,33	13	14	127,27	9	11	122,22	3	8	80,00	11	12	133,33	12	12	0,00
16	F	N	13	18	120,00	9	12	109,09	11	11	0,00	0	1	10,00	8	10	111,11	6	10	166,67
17	F	N	16	19	126,67	13	13	0,00	10	11	122,22	5	10	100,00	9	11	122,22	10	10	0,00
18	F	N	14	14	0,00	8	11	100,00	10	10	0,00	0	1	10,00	8	12	133,33	4	6	100,00
19	F	N	8	14	93,33	10	13	118,18	9	10	111,11	0	5	50,00	8	9	100,00	7	9	150,00
20	F	N	13	15	100,00	12	14	127,27	7	10	111,11	0	1	10,00	8	8	0,00	5	7	116,67
21	M	N	15	16	106,67	10	11	100,00	4	9	100,00	2	3	30,00	8	11	122,22	3	8	133,33
22	F	N	10	14	93,33	10	13	118,18	8	10	111,11	0	5	50,00	10	10	0,00	5	8	133,33
23	F	N	14	18	120,00	10	12	109,09	7	10	111,11	1	1	0,00	7	9	100,00	6	9	150,00
24	M	N	8	17	113,33	7	14	127,27	5	8	88,89	0	4	40,00	9	9	0,00	7	8	133,33
25	F	N	5	10	66,67	6	10	90,91	4	8	88,89	2	4	40,00	6	10	111,11	6	9	150,00
26	F	N	12	15	100,00	10	11	100,00	9	10	111,11	4	8	80,00	6	11	122,22	9	10	166,67

Quadro 26 - 4 anos 2006 geral

4 anos 2006	MG	MF	PV	LE	LR	RAC
Méd. Geral	84,36	96,15	79,06	57,69	79,06	108,97
M, Rapazes	83,64	83,47	59,6	55,45	68,69	72,73
M. Raparigas	84,89	105,45	93,33	59,33	86,67	135,56
Activados	88,89	115,15	108,64	83,33	66,67	159,26
NãoActivados	81,96	86,1	63,4	44,12	85,62	82,35
Rapazes Act	115	113,64	116,67	72,5	58,33	133,33
RaparigasAct	68	116,36	102,22	92	73,33	180
RapazesNact	65,71	66,23	26,98	45,71	74,6	38,09
RaparigNãAct	93,33	100	88,89	43	93,33	113,33

Os alunos activados receberam o programa de activação por 1 mês, quando da sua admissão ao Jardim Escola. Os não activados fizeram os testes sem receber o programa de activação anteriormente, aquando da sua admissão. Os testes foram realizados no mesmo período para ambas as turmas.

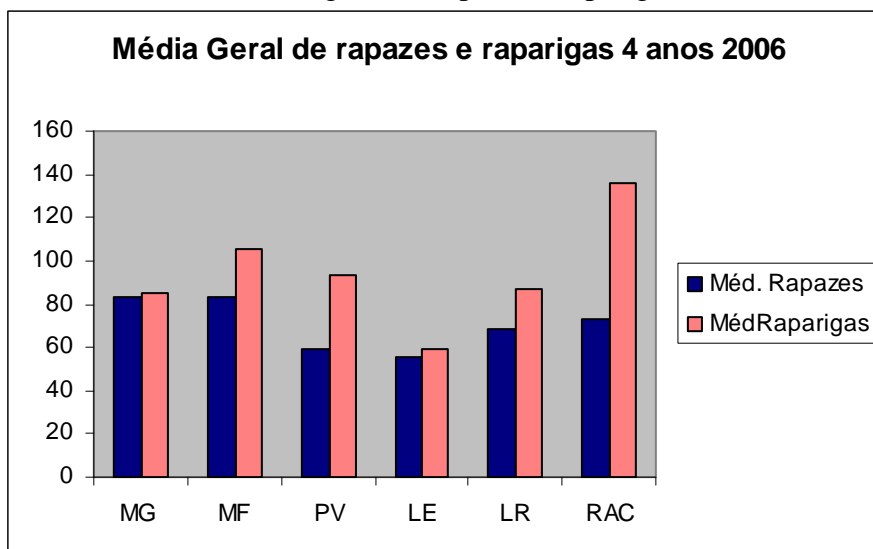
Em relação à média geral, sem distinguir activados de não activados, a médias das raparigas é melhor em todas as modalidades.

7.3.1- Comparações entre rapazes e raparigas 4 anos

Quadro 27 - Comparativo Médias Rapazes e Raparigas, sem distinção dos que receberam o programa de activação ou não:

4 anos- 2006	MG	MF	PV	LE	LR	RAC
Méd. Rapazes	83,64	83,47	59,6	55,45	68,69	72,73
MédRaparigas	84,89	105,45	93,33	59,33	86,67	135,56

Gráfico 21 – Média geral de rapazes e raparigas 4 anos 2006



7.3.2- Comparações de crianças de 4 anos com programa e sem programa

Quadro 28 - Comparativo entre os activados e os não activados, sem distinção de género

4 anos 2006	MG	MF	PV	LE	LR	RAC
Activados	88,89	115,15	108,64	83,33	66,67	159,26
Não Activados	81,96	86,1	63,4	44,12	85,62	82,35

Em relação à média geral, os activados são melhores na Motricidade Global, na Motricidade Fina, na Percepção Visual, na Linguagem Expressiva e no Raciocínio.

Os não activados só são melhores na Linguagem Receptiva, conforme demonstrado no quadro e nos gráficos abaixo:

Gráfico 22 – Activados e não activados 4 anos 2006

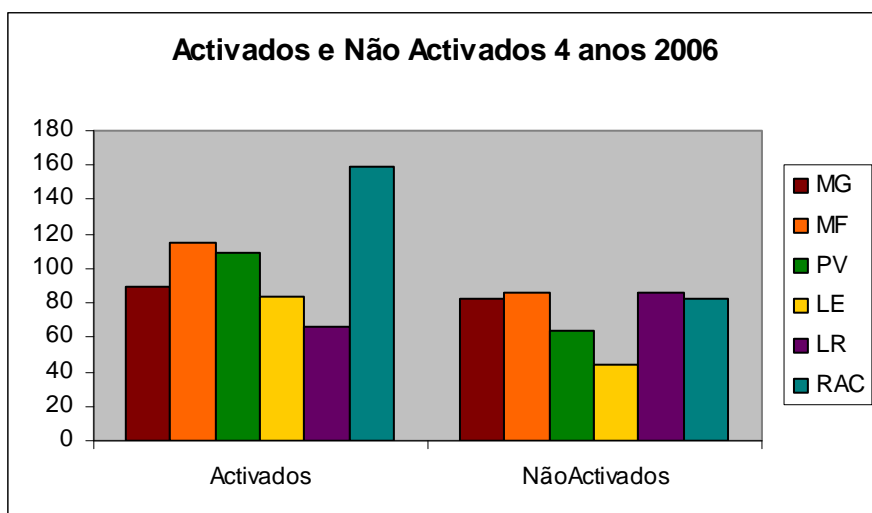
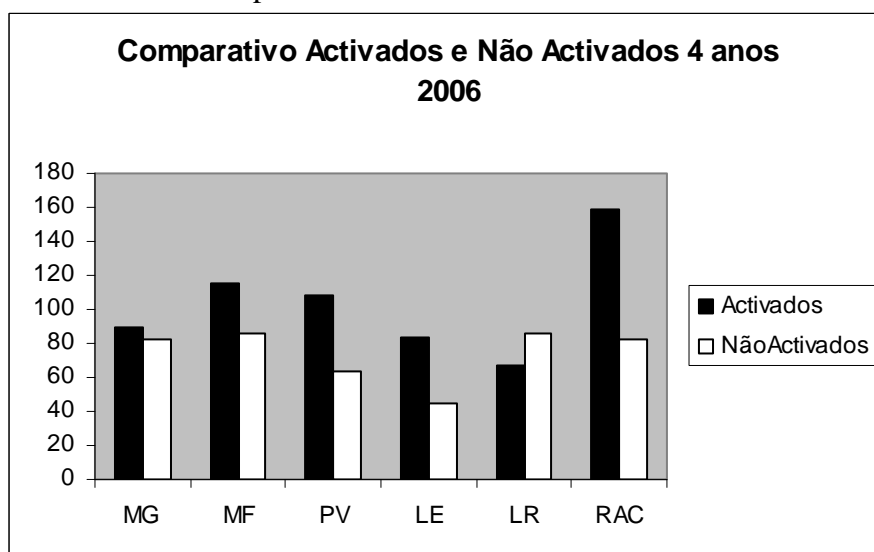


Gráfico 23 – Comparativo activados e não activados 4 anos 2006



7.3.3.- Comparações entre rapazes e raparigas com programa

Quadro 29 - Comparativo entre Rapazes e Raparigas 4 anos Activados

4 anos 2006	MG	MF	PV	LE	LR	RAC
Rapazes Act	115	113,64	116,67	72,5	58,33	133,33
Raparigas Act	68	116,36	102,22	92	73,33	180

As raparigas, activadas, obtiveram melhor desempenho na Motricidade Fina, na Linguagem Expressiva, na Linguagem Receptiva e no Raciocínio; os rapazes na Motricidade Global e na Percepção Visual.

Gráfico 24 – Rapazes e raparigas activados 4 anos 2006

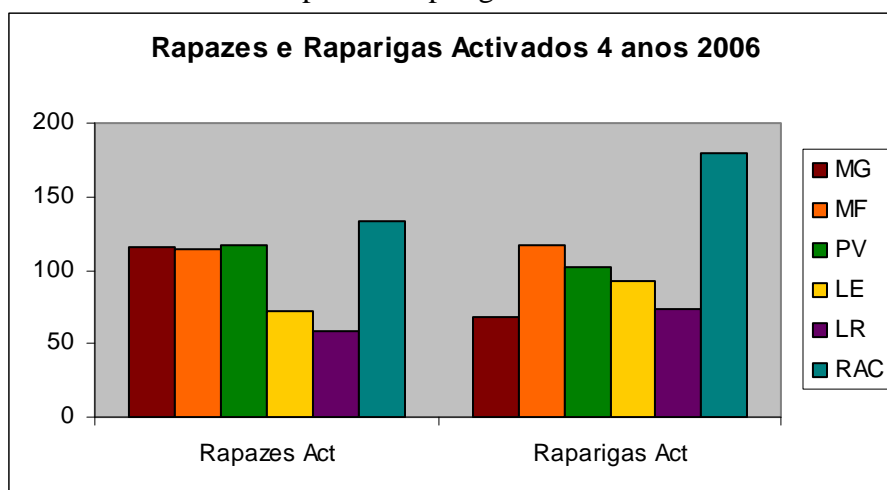
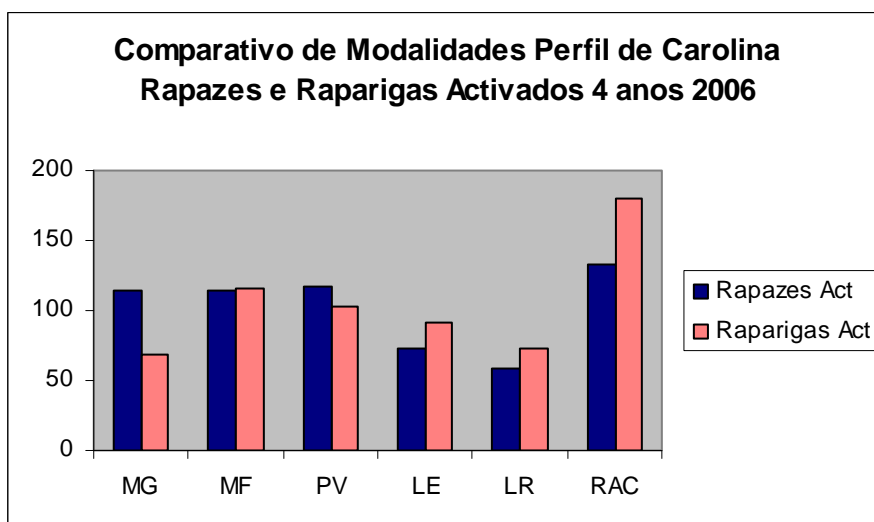


Gráfico 25 – Comparativo de modalidades perfil de Carolina rapazes e raparigas activados 4 anos 2006



7.3.4- Comparativos de rapazes e raparigas sem programa

Quadro 30 - Comparativo entre Rapazes e Raparigas 4 anos não activados 2006

4 anos 2006	MG	MF	PV	LE	LR	RAC
Rapaz N Act	65,71	66,23	26,98	45,71	74,6	38,09
RaparigaNAct	93,33	100	88,89	43	93,33	113,33

As raparigas não activadas obtiveram melhor desempenho na Motricidade Global, na Motricidade Fina, Na Percepção Visual, na Linguagem Expressiva e no Raciocínio; os rapazes não activados na Linguagem Expressiva.

Gráfico 26 – Rapazes e raparigas 4 anos não activados 2006

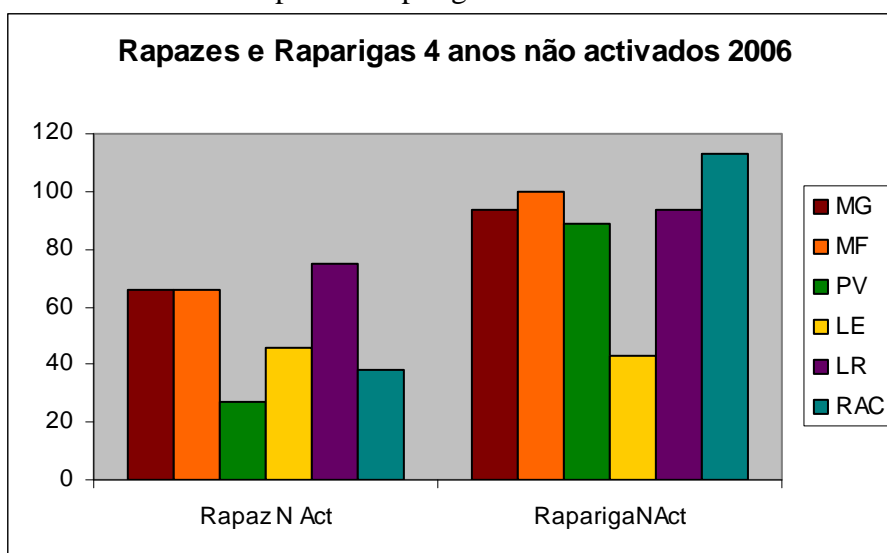
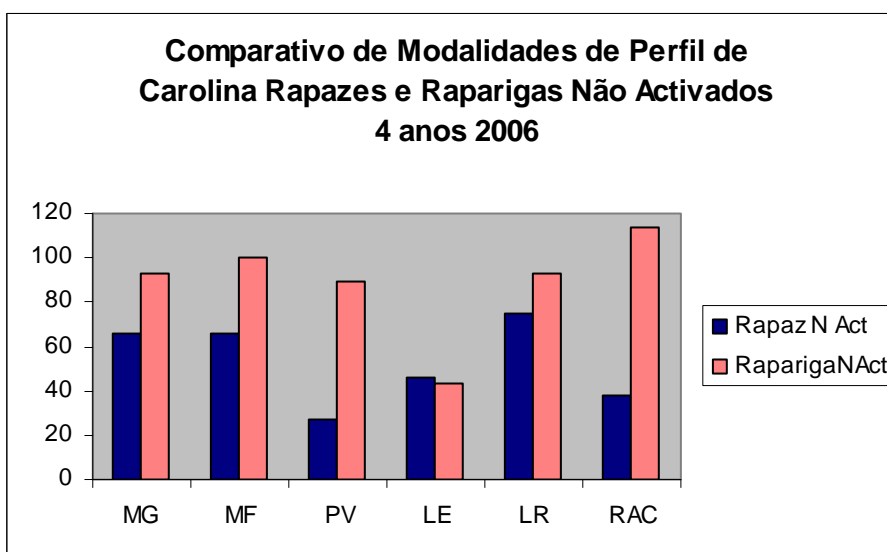


Gráfico 27 – Comparativo de modalidades de perfil de Carolina rapazes e raparigas não activados 4 anos 2006



7.3.5- Comparações entre rapazes com e sem programa

Quadro 31 - Comparativo entre Rapazes Activados e não activados 4 anos 2006

4 anos 2006	MG	MF	PV	LE	LR	RAC
Rapazes Act	115	113,64	116,67	72,5	58,33	133,33
Rapaz N Act	65,71	66,23	26,98	45,71	74,6	38,09

Os rapazes que participaram do Programa de Activação obtiveram melhor desempenho na Motricidade Global, na Motricidade Fina, na Percepção Visual, na Linguagem Expressiva e no Raciocínio; os que não participaram do Programa de Activação foram melhores na Linguagem Receptiva., conforme quadro e gráficos abaixo:

Gráfico 28 – Rapazes activados e não activados 4 anos 2006

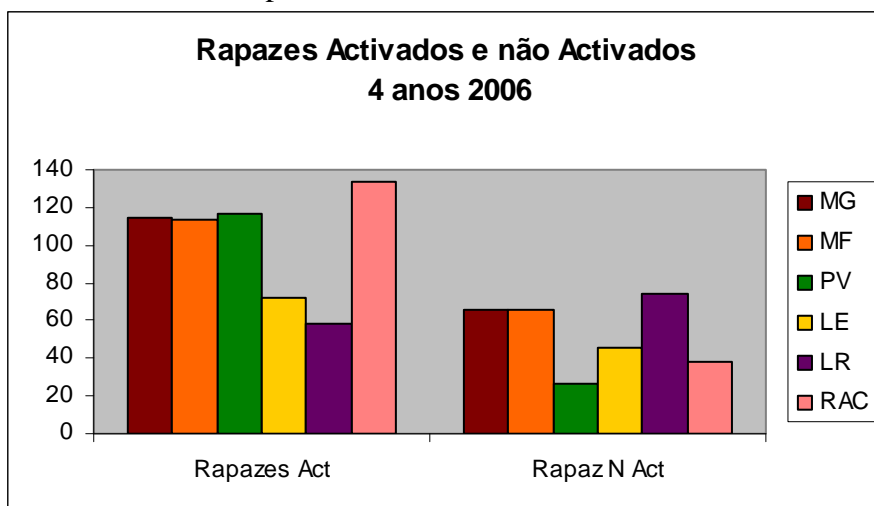
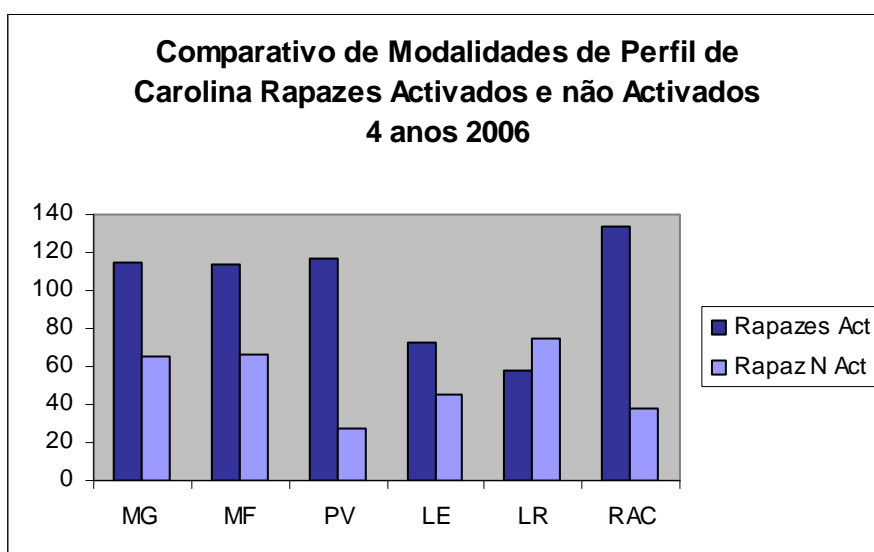


Gráfico 29 – Comparativo de modalidades de perfil de Carolina rapazes activados e não activados 4 anos 2006



7.3.6- Comparativo entre rapazes e raparigas com programa e sem programa

Quadro 32 - Comparativo entre Raparigas Activadas e não Activadas 4 anos 2006

4 anos 2006	MG	MF	PV	LE	LR	RAC
Raparigas Act	68	116,36	102,22	92	73,33	180
RaparigaNAct	93,33	100	88,89	43	93,33	113,33

As raparigas que participaram do Programa de Activação obtiveram melhor desempenho na Motricidade Fina, na Percepção Visual, na Linguagem Expressiva e no Raciocínio; as que não participaram do Programa de Activação foram melhores na Motricidade Global e na Linguagem Receptiva., conforme quadro e gráficos abaixo:

Gráfico 30 – Médias de raparigas activadas e não activadas 4 anos 2006

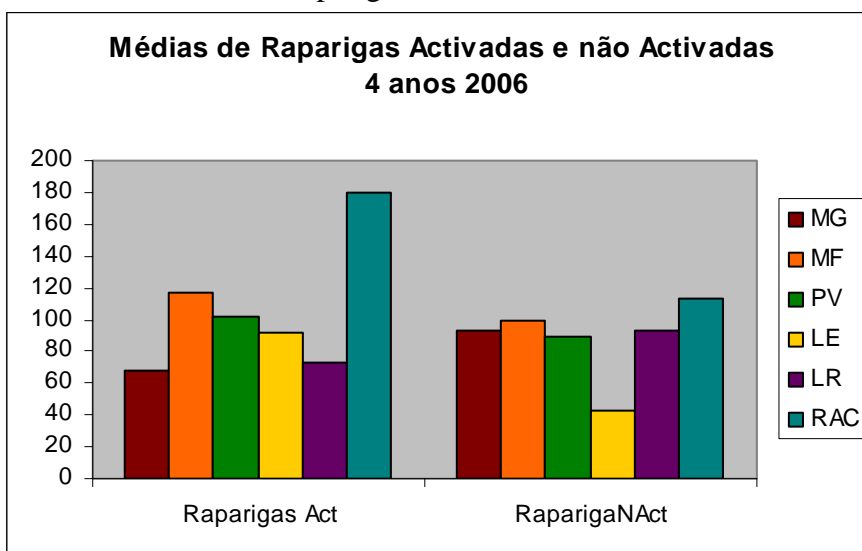
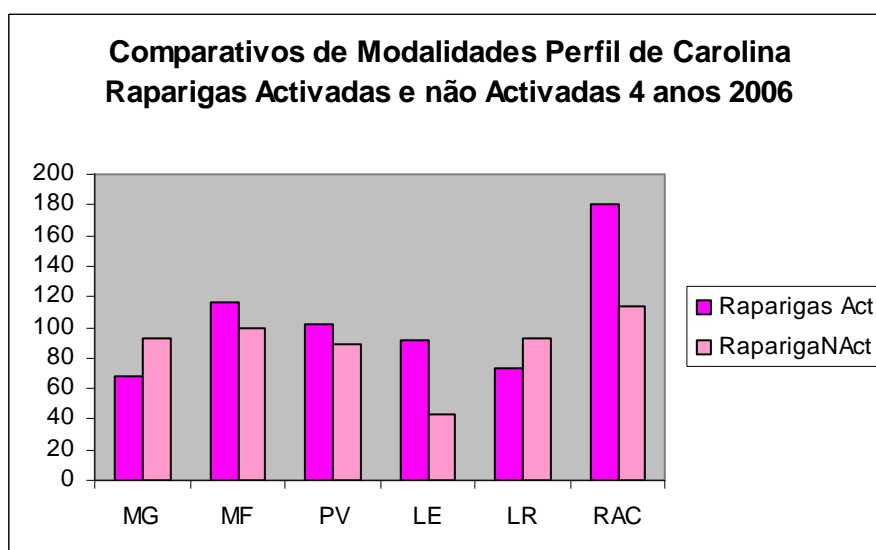


Gráfico 31 – Comparativos de modalidades perfil de carolina raparigas activadas e não activadas 4 anos 2006

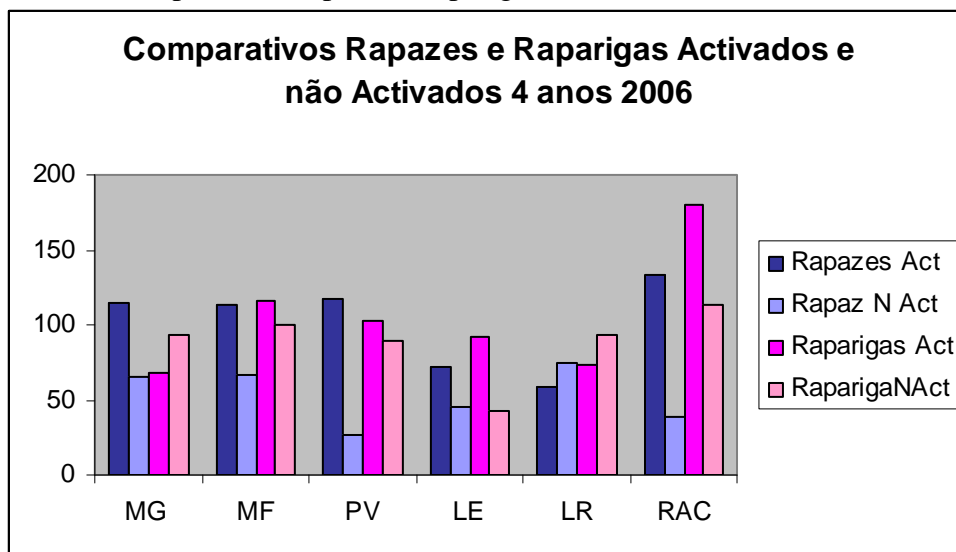


7.3.7- Comparativos rapazes e raparigas com e sem programa

Quadro 33 - Comparativos Rapazes e Raparigas Activados e não Activados 4 anos 2006

4 anos 2006	MG	MF	PV	LE	LR	RAC
Rapazes Act	115	113,64	116,67	72,5	58,33	133,33
Rapaz N Act	65,71	66,23	26,98	45,71	74,6	38,09
Raparigas Act	68	116,36	102,22	92	73,33	180
RaparigaNAct	93,33	100	88,89	43	93,33	113,33

Gráfico 32 – Comparativos rapazes e raparigas activados e não activados 4 anos 2006



- **Motricidade Global:** Os rapazes com activação obtiveram melhores resultados que as raparigas não activadas, que as raparigas activadas e que os rapazes não activados.
- **Motricidade Fina:** As raparigas activadas foram melhores que os rapazes activados, melhores que as raparigas não activadas e que os rapazes não activados.
- **Percepção Visual:** Os rapazes activados foram melhores que as raparigas activadas, que as raparigas não activadas e que os rapazes não activados.
- **Linguagem Expressiva:** As raparigas activadas foram melhores que os rapazes activados, que os rapazes não activados e que as raparigas não activadas.
- **Linguagem Receptiva:** As raparigas não activadas foram melhores que os rapazes não activados, que as raparigas activadas e que os rapazes activados.
- **Raciocínio:** As raparigas activadas forma melhores que os rapazes activados, melhores que as raparigas não activadas e que os rapazes não activados.

Quanto ao nosso objectivo geral, que era identificar e verificar de que forma certas actividades estimulam e favorecem o desenvolvimento global de crianças sócio – culturalmente desfavorecidas, face à influência de seus pares, através da aplicação dos conceitos do Modelo de Activação do Desenvolvimento Psicológico., foi alcançado em 5 das 6 modalidades: Motricidade Global, Motricidade Fina, Percepção Visual, Linguagem Expressiva e Raciocínio.

7.4 - Classe dos 5 anos

O nosso próximo passo será analisar a classes de 5 anos, individualmente. Primeiro, em relação às médias gerais, depois às médias comparadas entre rapazes e raparigas no geral, activados e não activados no geral, seguido da média dos rapazes e raparigas activados; rapazes e raparigas não activados, e comparativo de rapazes e raparigas, activados e não activados, bem como o desvio padrão e um quadro onde destacámos os desempenhos daqueles que obtiveram resultados máximos e acima do máximo, mas sem ganhos de desempenho.

Quadro 34 - Inscritos com 5 anos com Programa de Activação do Desenvolvimento Psicológico

Número máximo de tarefas para os 5 anos activados			Motricidade Grossa			Motricidade Fina			Percepção Visual			Linguagem Expressiva			Linguagem Receptiva			Raciocínio		
			20			15			12			12			12			12		
N= 19	S	Act	Pre T	Pós T	Ganho	Pre T	Pós T	Ganho	Pre T	Pós T	Ganho	Pre T	Pós T	Ganho	Pre T	Pós T	Ganho	Pre T	Pós T	Ganho
1	F	S	18	20	100,00	15	15	0,00	11	12	100,00	11	12	100,00	12	12	0,00	12	12	0,00
2	F	S	15	19	95,00	14	15	100,00	3	11	91,67	11	12	100,00	11	11	0,00	10	12	100,00
3	F	S	19	20	100,00	15	15	0,00	11	12	100,00	10	12	100,00	9	12	100,00	10	11	91,67
4	F	S	17	19	95,00	14	14	0,00	11	12	100,00	11	12	100,00	12	12	0,00	12	12	0,00
5	F	S	17	20	100,00	14	14	0,00	11	12	100,00	12	12	0,00	12	12	0,00	12	12	0,00
6	F	S	15	20	100,00	13	15	100,00	9	12	100,00	7	12	100,00	11	12	100,00	11	12	100,00
7	F	S	18	19	95,00	14	15	100,00	11	12	100,00	9	12	100,00	11	12	100,00	11	12	100,00
8	F	S	19	19	0,00	15	15	0,00	12	12	0,00	12	12	0,00	11	12	100,00	12	12	0,00
9	M	S	18	18	0,00	13	15	100,00	12	12	0,00	7	12	100,00	11	12	100,00	10	12	100,00
10	M	S	16	19	95,00	12	15	100,00	12	12	0,00	8	12	100,00	10	12	100,00	11	11	0,00
11	M	S	18	20	100,00	13	14	93,33	11	12	100,00	8	11	91,67	10	11	91,67	11	12	100,00
12	M	S	15	20	100,00	13	15	100,00	11	11	0,00	9	10	83,33	12	12	0,00	11	11	0,00
13	M	S	13	19	95,00	14	15	100,00	8	11	91,67	10	12	100,00	8	12	100,00	9	12	100,00
14	M	S	16	19	95,00	11	15	100,00	12	12	0,00	5	12	100,00	10	11	91,67	12	12	0,00
15	M	S	16	17	85,00	13	15	100,00	9	11	91,67	8	10	83,33	7	12	100,00	9	12	100,00
16	M	S	16	20	100,00	12	15	100,00	7	11	91,67	2	8	66,67	8	12	100,00	7	12	100,00
17	M	S	12	18	90,00	11	15	100,00	9	12	100,00	4	12	100,00	7	12	100,00	11	12	100,00
18	M	S	17	20	100,00	13	13	0,00	8	10	83,33	4	8	66,67	7	11	91,67	10	12	100,00
19	M	S	16	20	100,00	14	15	100,00	9	11	91,67	6	10	83,33	11	11	0,00	9	11	91,67
20	M	S	15	20	100,00	13	14	93,33	10	11	91,67	7	12	100,00	11	12	100,00	11	12	100,00

M = Masculino F= Feminino

Quadro 35 - Inscritos com 5 anos sem Programa de Activação do Desenvolvimento Psicológico

Número máximo de tarefas para os 5 anos não activados			Motricidade Grossa			Motricidade Fina			Percepção Visual			Linguagem Expressiva			Linguagem Receptiva			Raciocínio		
			20			15			12			12			12			12		
N= 20	S	Act	Pre T	Pós T	Ganho	Pre T	Pós T	Ganho	Pre T	Pós T	Ganho	Pre T	Pós T	Ganho	Pre T	Pós T	Ganho	Pre T	Pós T	Ganho
1	F	N	18	20	100,00	14	15	100,00	10	11	91,67	9	12	100,00	12	12	0,00	12	12	0,00
2	F	N	20	20	0,00	15	15	0,00	10	11	91,67	9	10	83,33	12	12	0,00	10	12	100,00
3	F	N	17	18	90,00	14	15	100,00	12	12	0,00	4	5	41,67	11	12	100,00	11	11	0,00
4	F	N	16	18	90,00	15	15	0,00	11	12	100,00	5	7	58,33	11	12	100,00	11	11	0,00
5	F	N	17	18	90,00	15	15	0,00	11	11	0,00	11	12	100,00	12	12	0,00	11	11	0,00
6	F	N	18	20	100,00	15	15	0,00	10	11	91,67	4	5	41,67	12	12	0,00	12	12	0,00
7	F	N	19	19	0,00	12	13	86,67	8	9	75,00	6	6	0,00	10	10	0,00	9	10	83,33
8	F	N	17	18	90,00	12	13	86,67	8	9	75,00	7	7	0,00	9	12	100,00	9	9	0,00
9	M	N	16	17	85,00	14	15	100,00	10	10	0,00	6	11	91,67	8	12	100,00	11	11	0,00
10	M	N	18	19	95,00	13	14	93,33	10	12	100,00	4	12	100,00	11	12	100,00	12	12	0,00
11	M	N	16	18	90,00	13	15	100,00	12	12	0,00	5	10	83,33	11	12	100,00	10	12	100,00
12	M	N	18	19	95,00	13	15	100,00	9	10	83,33	6	11	91,67	9	12	100,00	10	11	91,67
13	M	N	14	19	95,00	14	15	100,00	10	11	91,67	9	12	100,00	12	12	0,00	11	12	100,00
14	M	N	17	20	100,00	12	14	93,33	9	12	100,00	4	5	41,67	8	10	83,33	10	11	91,67
15	M	N	14	19	95,00	11	12	80,00	6	7	58,33	0	3	25,00	12	12	0,00	6	11	91,67
16	M	N	13	19	95,00	12	13	86,67	9	12	100,00	7	7	0,00	9	12	100,00	11	12	100,00
17	M	N	18	19	95,00	12	14	93,33	6	12	100,00	3	11	91,67	7	11	91,67	10	12	100,00
18	M	N	18	19	95,00	14	15	100,00	11	12	100,00	7	11	91,67	12	12	0,00	12	12	0,00
19	M	N	19	20	100,00	14	14	0,00	12	12	0,00	10	12	100,00	12	12	0,00	9	12	100,00

Quadro 36 - Destacamos em sombreado, os inscritos que conseguiram atingir o máximo ou acima do máximo, mas que obtiveram os mesmos resultados tanto no Pré Teste como no Pós Teste.

Número máximo de tarefas para os 5 anos activados			Motricidade Grossa			Motricidade Fina			Percepção Visual			Linguagem Expressiva			Linguagem Receptiva			Raciocínio		
			20			15			12			12			12			12		
N= 20	S	Act	Pre T	Pós T	Ganho	Pre T	Pós T	Ganho	Pre T	Pós T	Ganho	Pre T	Pós T	Ganho	Pre T	Pós T	Ganho	Pre T	Pós T	Ganho
1	F	S	18	20	100,00	15	15	0,00	11	12	100,00	11	12	100,00	12	12	0,00	12	12	0,00
2	F	S	15	19	95,00	14	15	100,00	3	11	91,67	11	12	100,00	11	11	0,00	10	12	100,00
3	F	S	19	20	100,00	15	15	0,00	11	12	100,00	10	12	100,00	9	12	100,00	10	11	91,67
4	F	S	17	19	95,00	14	14	0,00	11	12	100,00	11	12	100,00	12	12	0,00	12	12	0,00
5	F	S	17	20	100,00	14	14	0,00	11	12	100,00	12	12	0,00	12	12	0,00	12	12	0,00
6	F	S	15	20	100,00	13	15	100,00	9	12	100,00	7	12	100,00	11	12	100,00	11	12	100,00
7	F	S	18	19	95,00	14	15	100,00	11	12	100,00	9	12	100,00	11	12	100,00	11	12	100,00
8	F	S	19	19	0,00	15	15	0,00	12	12	0,00	12	12	0,00	11	12	100,00	12	12	0,00
9	M	S	18	18	0,00	13	15	100,00	12	12	0,00	7	12	100,00	11	12	100,00	10	12	100,00
10	M	S	16	19	95,00	12	15	100,00	12	12	0,00	8	12	100,00	10	12	100,00	11	11	0,00
11	M	S	18	20	100,00	13	14	93,33	11	12	100,00	8	11	91,67	10	11	91,67	11	12	100,00
12	M	S	15	20	100,00	13	15	100,00	11	11	0,00	9	10	83,33	12	12	0,00	11	11	0,00
13	M	S	13	19	95,00	14	15	100,00	8	11	91,67	10	12	100,00	8	12	100,00	9	12	100,00
14	M	S	16	19	95,00	11	15	100,00	12	12	0,00	5	12	100,00	10	11	91,67	12	12	0,00
15	M	S	16	17	85,00	13	15	100,00	9	11	91,67	8	10	83,33	7	12	100,00	9	12	100,00
16	M	S	16	20	100,00	12	15	100,00	7	11	91,67	2	8	66,67	8	12	100,00	7	12	100,00
17	M	S	12	18	90,00	11	15	100,00	9	12	100,00	4	12	100,00	7	12	100,00	11	12	100,00
18	M	S	17	20	100,00	13	13	0,00	8	10	83,33	4	8	66,67	7	11	91,67	10	12	100,00
19	M	S	16	20	100,00	14	15	100,00	9	11	91,67	6	10	83,33	11	11	0,00	9	11	91,67
20	M	S	15	20	100,00	13	14	93,33	10	11	91,67	7	12	100,00	11	12	100,00	11	12	100,00

Quadro 37 - Destacamos em sombreado, os inscritos que conseguiram atingir o máximo ou acima do máximo, mas que obtiveram os mesmos resultados tanto no Pré Teste como no Pós Teste.

Número máximo de tarefas para os 5 anos não activados			Motricidade Grossa			Motricidade Fina			Percepção Visual			Linguagem Expressiva			Linguagem Receptiva			Raciocínio		
			20			15			12			12			12			12		
N= 19	S	Act	Pre T	Pós T	Ganho	Pre T	Pós T	Ganho	Pre T	Pós T	Ganho	Pre T	Pós T	Ganho	Pre T	Pós T	Ganho	Pre T	Pós T	Ganho
1	F	N	18	20	100,00	14	15	100,00	10	11	91,67	9	12	100,00	12	12	0,00	12	12	0,00
2	F	N	20	20	0,00	15	15	0,00	10	11	91,67	9	10	83,33	12	12	0,00	10	12	100,00
3	F	N	17	18	90,00	14	15	100,00	12	12	0,00	4	5	41,67	11	12	100,00	11	11	0,00
4	F	N	16	18	90,00	15	15	0,00	11	12	100,00	5	7	58,33	11	12	100,00	11	11	0,00
5	F	N	17	18	90,00	15	15	0,00	11	11	0,00	11	12	100,00	12	12	0,00	11	11	0,00
6	F	N	18	20	100,00	15	15	0,00	10	11	91,67	4	5	41,67	12	12	0,00	12	12	0,00
7	F	N	19	19	0,00	12	13	86,67	8	9	75,00	6	6	0,00	10	10	0,00	9	10	83,33
8	F	N	17	18	90,00	12	13	86,67	8	9	75,00	7	7	0,00	9	12	100,00	9	9	0,00
9	M	N	16	17	85,00	14	15	100,00	10	10	0,00	6	11	91,67	8	12	100,00	11	11	0,00
10	M	N	18	19	95,00	13	14	93,33	10	12	100,00	4	12	100,00	11	12	100,00	12	12	0,00
11	M	N	16	18	90,00	13	15	100,00	12	12	0,00	5	10	83,33	11	12	100,00	10	12	100,00
12	M	N	18	19	95,00	13	15	100,00	9	10	83,33	6	11	91,67	9	12	100,00	10	11	91,67
13	M	N	14	19	95,00	14	15	100,00	10	11	91,67	9	12	100,00	12	12	0,00	11	12	100,00
14	M	N	17	20	100,00	12	14	93,33	9	12	100,00	4	5	41,67	8	10	83,33	10	11	91,67
15	M	N	14	19	95,00	11	12	80,00	6	7	58,33	0	3	25,00	12	12	0,00	6	11	91,67
16	M	N	13	19	95,00	12	13	86,67	9	12	100,00	7	7	0,00	9	12	100,00	11	12	100,00
17	M	N	18	19	95,00	12	14	93,33	6	12	100,00	3	11	91,67	7	11	91,67	10	12	100,00
18	M	N	18	19	95,00	14	15	100,00	11	12	100,00	7	11	91,67	12	12	0,00	12	12	0,00
19	M	N	19	20	100,00	14	14	0,00	12	12	0,00	10	12	100,00	12	12	0,00	9	12	100,00

7.4.1- Comparações gerais rapazes e raparigas 5 anos

Quadro 38 - 5 anos 2006 geral

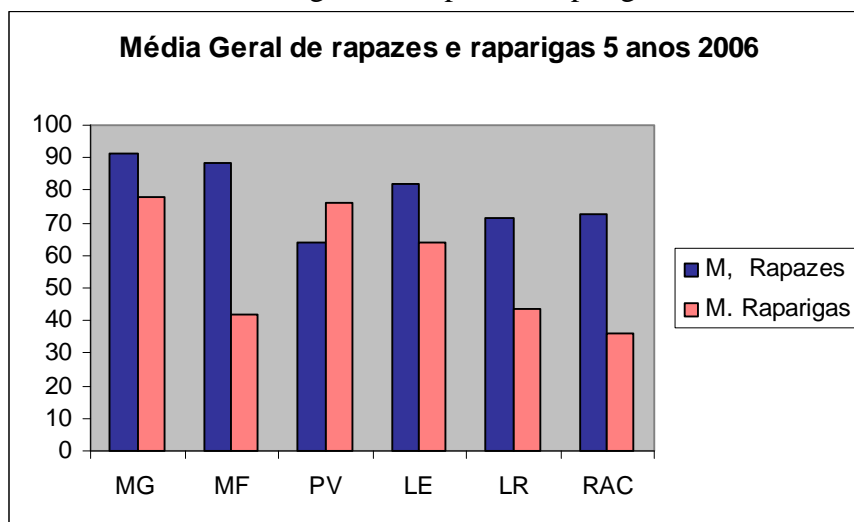
5 anos 2006	MG	MF	PV	LE	LR	RAC
Méd. Geral	85,77	69,4	69,02	74,79	60,26	57,48
M, Rapazes	91,3	88,41	64,13	82,25	71,74	72,46
M. Raparigas	77,81	42,08	76,04	64,06	43,75	35,94
Activados	87,25	69,33	71,67	83,75	68,75	64,17
NãoActivados	84,21	69,47	66,23	65,35	51,32	50,44
Rapazes Act	88,33	90,56	61,81	89,58	81,25	74,31
Raparigas Act	85,63	37,5	86,46	75	50	48,96
RapazesNAct	94,54	86,06	66,67	74,24	61,36	70,45
RaparigNAct	70	46,67	65,63	53,13	37,5	22,92

Os alunos activados receberam o programa de activação por 1 mês, aquando da sua admissão, posterior, ao Jardim Escola. Os não activados fizeram os testes sem receber o programa de activação anteriormente, aquando da sua admissão. Os testes foram realizados no mesmo período para ambas as turmas. Em relação à média geral, sem distinguir activados de não activados, a médias das raparigas só é melhor em percepção visual, conforme demonstram os gráficos abaixo:.

Quadro 39 Média geral de rapazes e raparigas com 5 anos, com ou sem método de activação

5 anos 2006	MG	MF	PV	LE	LR	RAC
M, Rapazes	91,3	88,41	64,13	82,25	71,74	72,46
M. Raparigas	77,81	42,08	76,04	64,06	43,75	35,94

Gráfico 33 – Média geral de rapazes e raparigas 5 anos 2006



7.4.2- Comparações de rapazes e raparigas 5 anos

Quadro 40 - Activados e não activados 5 anos 2006

5 anos 2006	MG	MF	PV	LE	LR	RAC
Activados	87,25	69,33	71,67	83,75	68,75	64,17
Nãoactivados	84,21	69,47	66,23	65,35	51,32	50,44

Em relação à média geral, os activados são melhores na Motricidade Global, na, na Percepção Visual, na Linguagem Expressiva, Linguagem Receptiva e no Raciocínio.

Os não activados só são melhores na Motricidade Fina, conforme demonstrado no quadro e nos gráficos abaixo:

Gráfico 34 – Activados e não activados 5 anos 2006

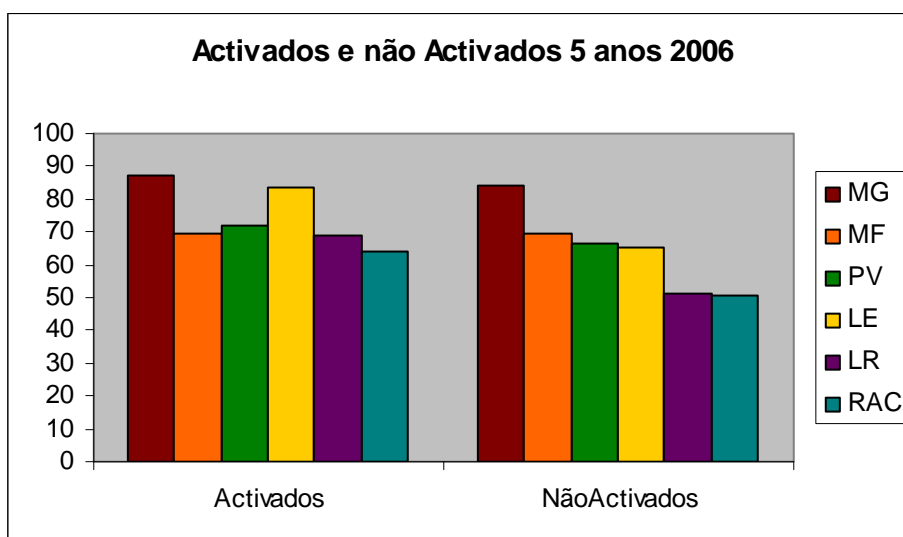
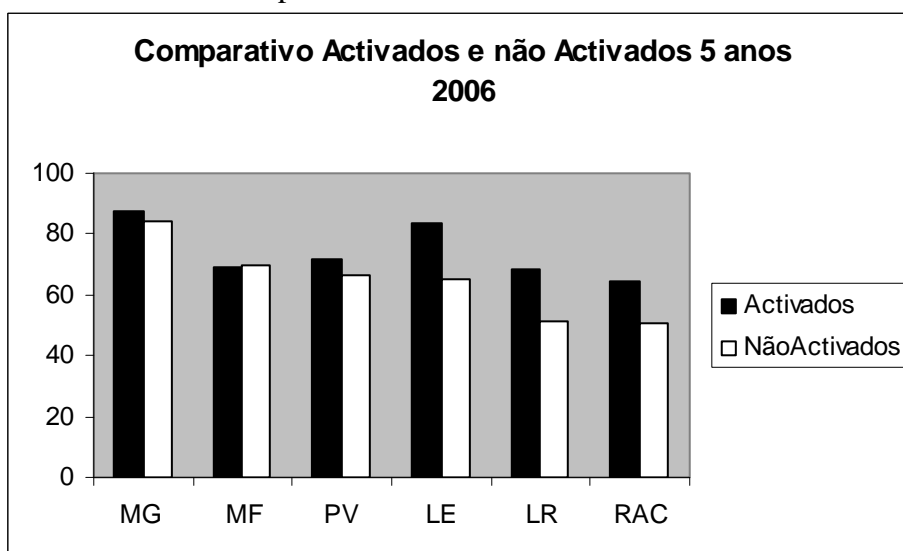


Gráfico 35 – Comparativo activados e não activados 5 anos 2006



7.4.3- Comparações de rapazes e raparigas com programa

Quadro 41 - Rapazes e Raparigas Activados

5 anos 2006	MG	MF	PV	LE	LR	RAC
Rapazes Act	88,33	90,56	61,81	89,58	81,25	74,31
Raparigas Act	85,63	37,5	86,46	75	50	48,96

Os rapazes activados foram melhores na Motricidade Global, na Motricidade Fina, na Linguagem Expressiva, na Linguagem Receptiva e no Raciocínio. As raparigas activadas somente foram melhores na Percepção Visual, conforme quadros e gráficos abaixo:

Gráfico 36 – Rapazes e raparigas activados 5 anos 2006

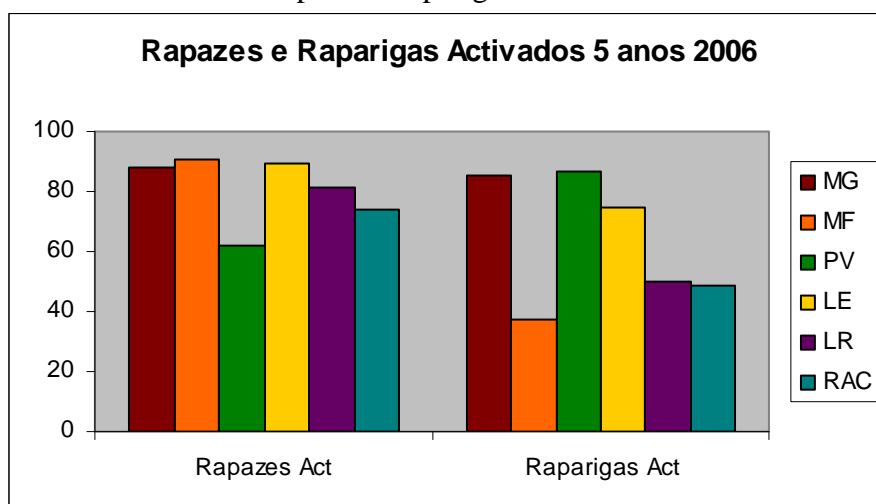
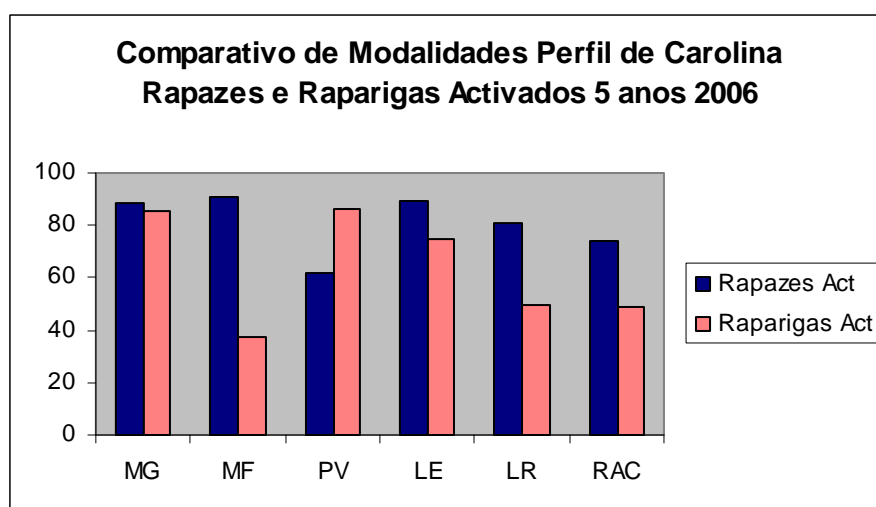


Gráfico 37 – Comparativo de modalidades perfil de Carolina rapazes e raparigas activados 5 anos 2006



7.4.4- Comparações entre rapazes e raparigas sem programa

Quadro 42 - Rapazes e raparigas não activados 5 anos 2006

5 anos 2006	MG	MF	PV	LE	LR	RAC
Rapaz N Act	94,54	86,06	66,67	74,24	61,36	70,45
Raparig N Act	70	46,67	65,63	53,13	37,5	22,92

Os rapazes não activados foram melhores que as raparigas não activadas em todas as modalidades do Perfil de Carolina, conforme o gráfico e os quadros abaixo:

Gráfico 38 – Rapazes e raparigas 5 anos não activados 2006

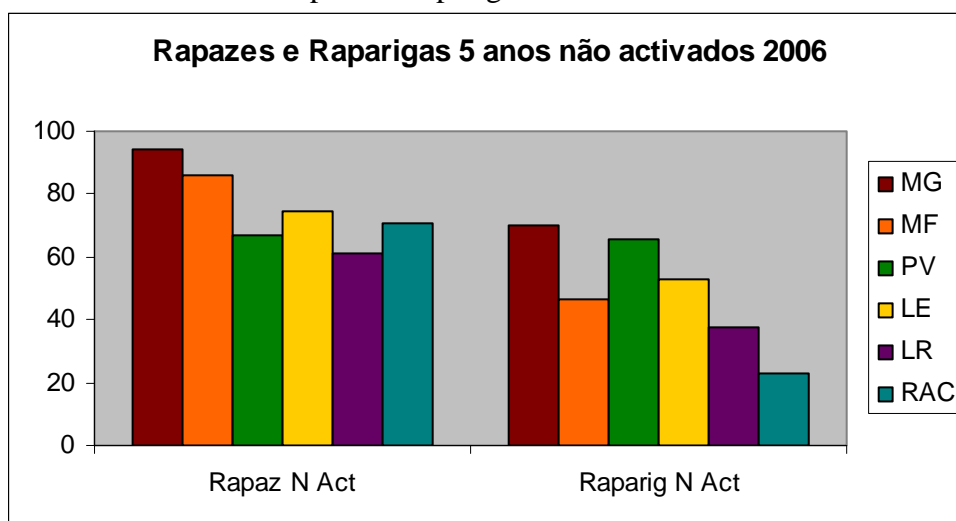
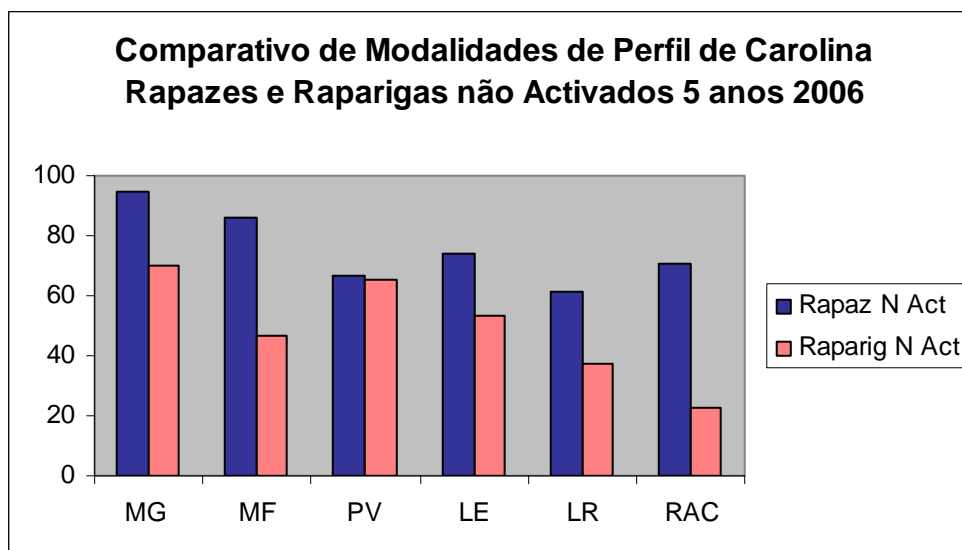


Gráfico 39 – Comparativo de modalidades de perfil de Carolina rapazes e raparigas não activados 5 anos 2006



7.4.5- Comparações entre rapazes com e sem programa

Quadro 43 - Rapazes Activados e não Activados 5 anos

5 anos 2006	MG	MF	PV	LE	LR	RAC
Rapazes Act	88,33	90,56	61,81	89,58	81,25	74,31
Rapaz N Act	94,54	86,06	66,67	74,24	61,36	70,45

Os rapazes que participaram do Programa de Activação obtiveram melhor desempenho na, na Motricidade Fina, na, na Linguagem Expressiva, Linguagem Receptiva e no Raciocínio; os que não participaram do Programa de Activação foram melhores na Motricidade Global e Percepção Visual., conforme quadro e gráficos abaixo:

Gráfico 40 - Rapazes activados e não activados 5 anos 2006

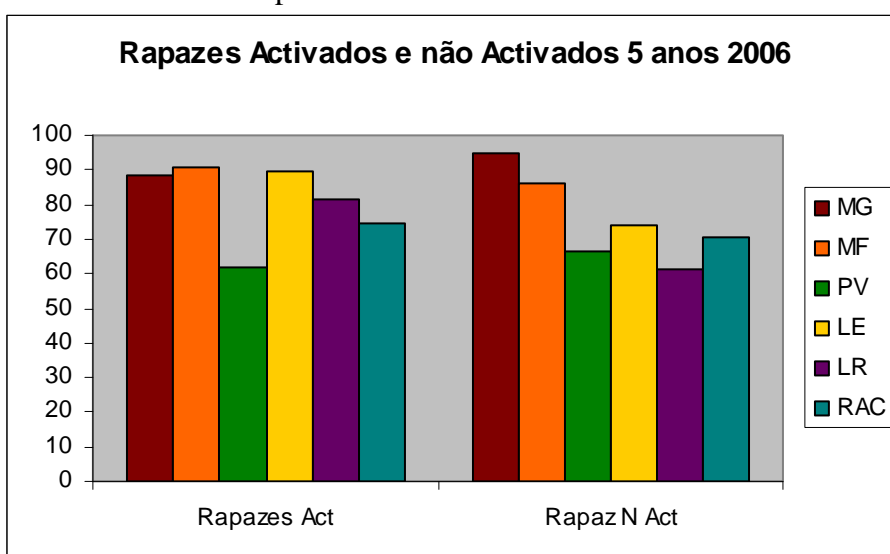
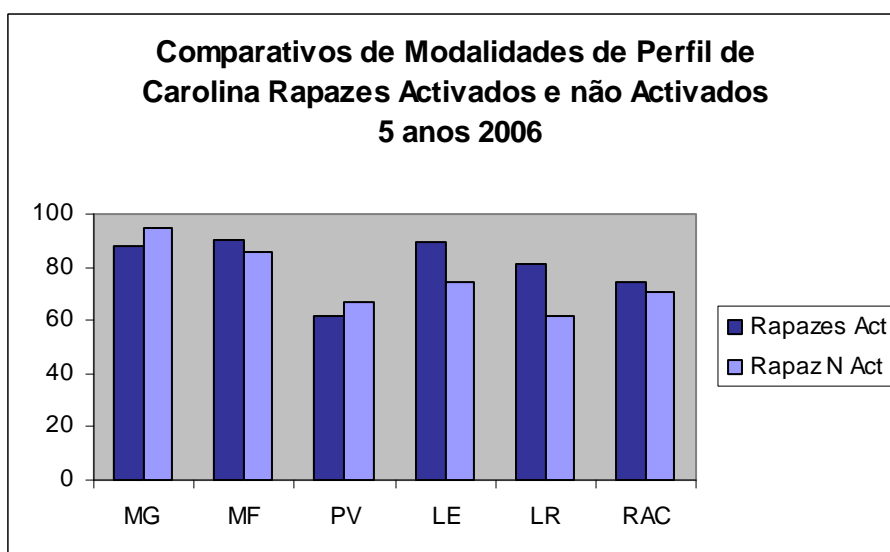


Gráfico 41 – Comparativo de modalidades de perfil de Carolina rapazes activados e não activados 5 anos 2006



7.4.6- Comparações de raparigas com e sem programa

Quadro 44 - Raparigas Activadas e não Activadas

5 anos 2006	MG	MF	PV	LE	LR	RAC
Raparigas Act	85,63	37,5	86,46	75	50	48,96
Raparig N Act	70	46,67	65,63	53,13	37,5	22,92

As raparigas que participaram do Programa de Activação obtiveram melhor desempenho na Motricidade Global, na Percepção Visual, na Linguagem Expressiva, na Linguagem Receptiva e no Raciocínio; as que não participaram do Programa de Activação foram melhores na Motricidade Fina., conforme quadro e gráficos abaixo:

Gráfico 42 – Médias de raparigas activadas e não activadas 5 anos 2006

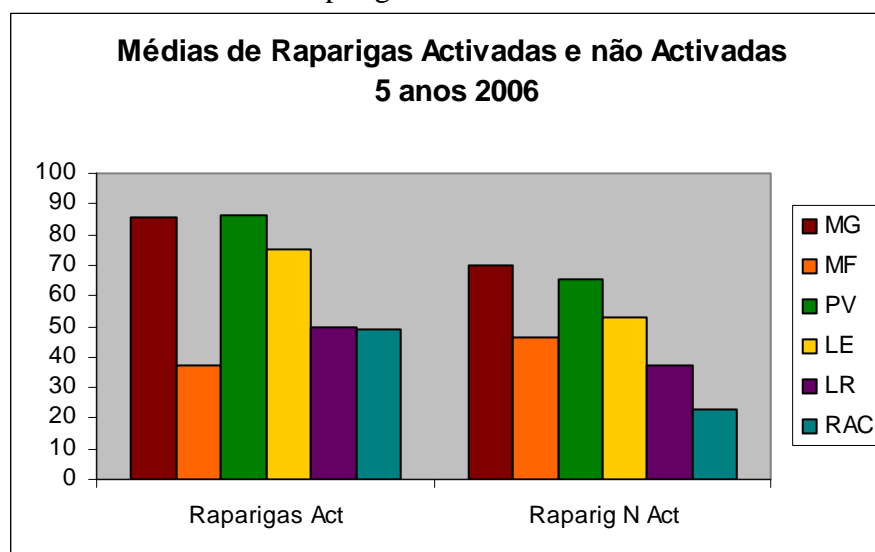
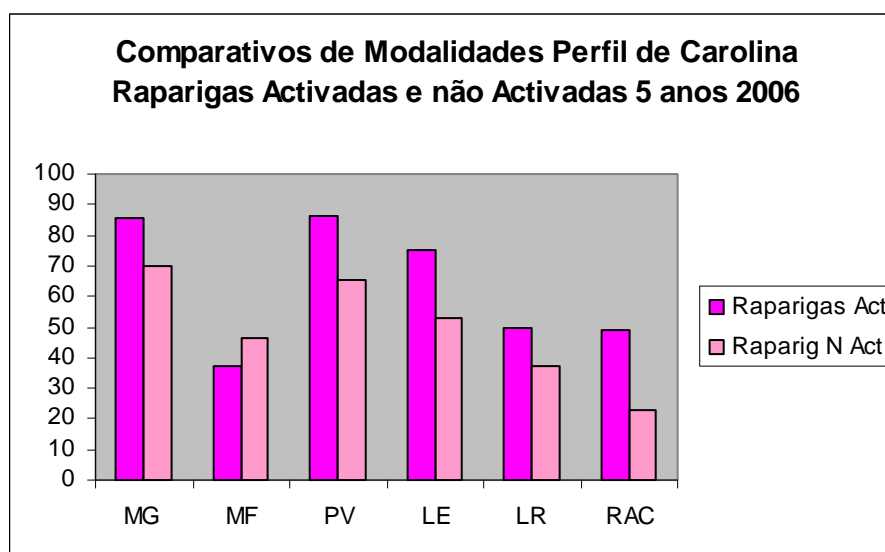


Gráfico 43 – Comparativos de modalidades perfil de Carolina raparigas activadas e não activadas 5 anos 2006

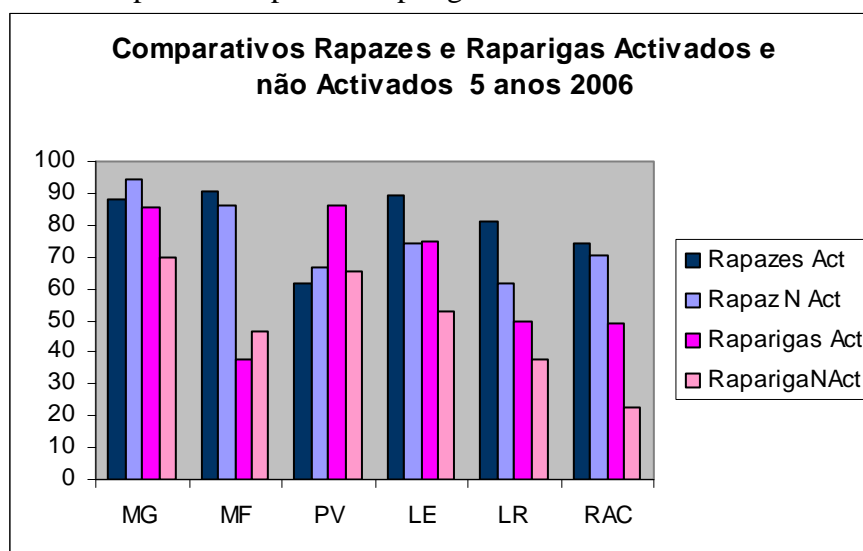


7.4.7- Comparações entre rapazes e raparigas com e sem programa

Quadro 50 - Comparativos Rapazes e Raparigas Activados e não Activados 5 anos 2006

5 anos 2006	MG	MF	PV	LE	LR	RAC
Rapazes Act	88,33	90,56	61,81	89,58	81,25	74,31
Rapaz N Act	94,54	86,06	66,67	74,24	61,36	70,45
Raparigas Act	85,63	37,5	86,46	75	50	48,96
RaparigaNAct	70	46,67	65,63	53,13	37,5	22,92

Gráfico 44 – Comparativo rapazes e raparigas activados e não activados 5 anos 2006



- **Motricidade Global:** Os rapazes sem activação obtiveram melhores resultados que os rapazes activados, que as raparigas activadas e que as raparigas não activadas.
- **Motricidade Fina:** os rapazes activados As raparigas activadas foram melhores que, melhores que os rapazes não activados as raparigas não activadas e que as raparigas activadas.
- **Percepção Visual:** As raparigas activadas foram melhor que os rapazes não activados, que as raparigas não activadas e que os rapazes activados.
- **Linguagem Expressiva:** Os rapazes activados foram melhores que as raparigas activadas, que os rapazes não activados e que as raparigas não activadas.
- **Linguagem Receptiva:** Os rapazes activados foram melhores que os rapazes não activados, que as raparigas activadas e que as raparigas não activadas.
- **Raciocínio:** Os rapazes activados foram melhores que os rapazes não activados, que as raparigas activadas e que as raparigas não activadas, conforme o quadro e os gráficos abaixo:

Quanto ao nosso objectivo geral, que era identificar e verificar de que forma certas actividades estimulam e favorecem o desenvolvimento global de crianças sócio – culturalmente desfavorecidas, face à influência de seus pares, através da aplicação dos conceitos do Modelo de Activação do Desenvolvimento Psicológico., foi alcançado em 5 das 6 modalidades: Motricidade Global, Motricidade Fina, Percepção Visual, Linguagem Expressiva e Raciocínio. .

Hipóteses na classe dos 3, dos 4 e dos 5 anos

Quanto às hipóteses na classe dos 3 anos , tivemos os seguintes resultados

:

H1 - Crianças brasileiras, vindas de um meio sócio - cultural desfavorecido, quando submetidas a um programa de activação no pré-escolar melhoram o seu perfil de desenvolvimento.

Não ocorreu porque estas crianças não estavam a seguir o Modelo de Activação do Desenvolvimento Psicológico antes da aplicação do Pré teste e do Pós Teste.

H2 - Há diferenças significativas entre rapazes e raparigas no desempenho, sendo o género feminino mais eficaz ;

Sem distinguir as classes, as raparigas foram melhores na Motricidade Global, na Percepção Visual e na Linguagem Receptiva. As raparigas da classe 3 A foram melhores na Motricidade Global, na Linguagem Receptiva e na classe 3 B melhores na Motricidade Fina, na Percepção Visual, na Linguagem Expressiva e no Raciocínio.

H3 - Há diferenças significativas entre as diferentes turmas que ingressam no pré-escolar, de acordo com as idades .

Neste caso observou-se diferença entre as duas turmas estudadas, embora o número de rapazes e raparigas fosse diferente em ambas as classes.

Na classe dos 4 anos , Quanto às hipóteses:

H1 – As crianças brasileiras, vindas de um meio sócio - cultural desfavorecido, quando submetidas a um programa de activação no pré-escolar melhoram o seu perfil de desenvolvimento.

A hipótese está confirmada. Os activados obtiveram melhores resultados em 5 das 6 modalidades.

H2 - Há diferenças significativas entre rapazes e raparigas no desempenho, sendo o género feminino mais eficaz ;

Sem distinguir activados e não activados, as raparigas foram melhores em todas as modalidades. As raparigas activadas foram melhores na Motricidade Fina, na Linguagem Expressiva e no Raciocínio. As raparigas não activadas foram melhores na Linguagem Receptiva e os rapazes na Motricidade Global e Percepção Visual.

H3 - Há diferenças significativas entre as diferentes turmas que ingressam no pré-escolar, de acordo com as idades .

Mesmo em menor número, os activados de 4 anos (9), foram melhores que os não activados (17), que ingressaram no Pré- Escolar em época diferente.

Para a classe dos 5 anos, as hipóteses foram :

H1 - As crianças brasileiras, vindas de um meio sócio - cultural desfavorecido, quando submetidas a um programa de activação no pré-escolar melhoram o seu perfil de desenvolvimento.

A hipótese está confirmada. Os activados obtiveram melhores resultados em 5 das 6 modalidades.

H2 - Há diferenças significativas entre rapazes e raparigas no desempenho, sendo o género feminino mais eficaz ;

Sem distinguir activados e não activados, as raparigas só foram melhores em Percepção Visual os rapazes foram melhores nas outras modalidades. Nas outras modalidades, os rapazes foram melhores: os activados na Motricidade Fina, Linguagem Expressiva, Linguagem Receptiva e Raciocínio e os não activados na Motricidade Global.

H3 - Há diferenças significativas entre as diferentes turmas que ingressam no pré-escolar, de acordo com as idades .

Vimos que na classe dos 5 anos, os rapazes apresentaram melhor desempenho. Facto que não ocorreu nas classes anteriores. Ao fazer uma análise contextual, buscamos as razões para que isso acontecesse e constatámos que a educadora responsável pela classe, é casada e mãe de 3 rapazes, o que no nosso ponto de vista pode ter influenciado os resultados, uma vez que pode ter melhor comunicação com eles.

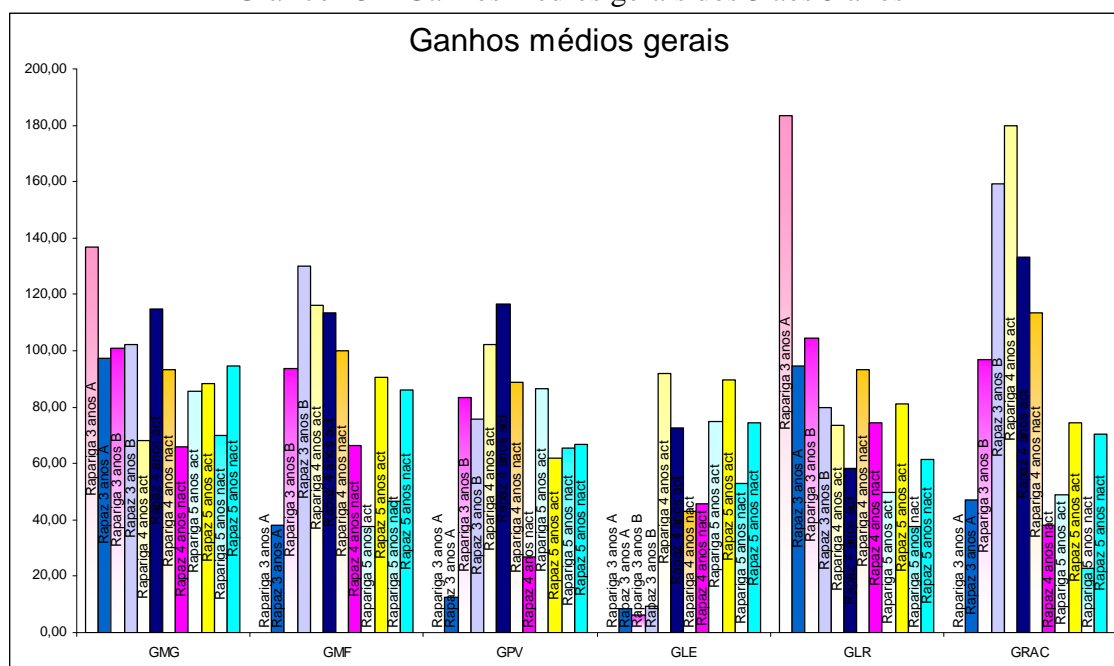
H-4 -se as crianças ao entrarem na Instituição apresentam todas as mesmas dificuldades ao nível cognitivo.

Constatámos que as dificuldades diminuem quando os inscritos completam os 5 anos de idade.

7.1.4 – Comparação dos desempenhos dos 3 aos 5 anos

Ao analisarmos os ganhos gerais, obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 45 – Ganhos médios gerais dos 3 aos 5 anos



A seguir, listamos os ganhos percentuais, dentro de cada Modalidade, por ordem decrescente, de todas as idades, com programa de activação ou sem.

Motricidade Global:

1. Raparigas 3 anos – classe A – 136,67 %;
2. Rapazes 4 anos activados - 115,00 %;
3. Rapazes 3 anos classe B - 102,22 %;
4. Raparigas 3 anos classe B - 100,91 %;
5. Rapazes 3 anos classe A – 97,50 %;
6. Rapazes 5 anos não activados – 94,55%;
7. Raparigas 4 anos não activadas – 93,33 %;

8. Rapazes 5 anos activados – 88,33 %;
9. Raparigas 5 anos activadas – 85,63%;
10. Raparigas 5 anos não activadas – 70,00%;
11. Raparigas 4 anos activadas – 68,00%
12. Rapazes 4 anos não activados – 65,71%

Motricidade Fina:

1. Rapazes 3 anos Classe B - 130,16%;
2. Raparigas 4 anos não activados – 116,36%;
3. Rapazes 4 anos activados – 113,64%;
4. Raparigas 4 anos não activadas – 110,00%;
5. Raparigas 3 anos Classe B – 93,51%;
6. Rapazes 5 anos activados – 90,56%;
7. Rapazes 5 anos não activados – 86,06%;
8. Rapazes 4 anos não activados – 66,23%;
9. Raparigas 5 anos não activadas – 46,67%;
10. Rapazes 3 anos Classe A – 38,10%;
11. Raparigas 5 anos não activadas – 37,50%;
12. Raparigas 3 anos Classe A - 0%.

Percepção Visual:

1. Rapazes 4 anos activados – 116,67%;
2. Raparigas 4 anos activadas - 102,22%;
3. Raparigas 4 anos não activadas - 88,89%;
4. Raparigas 5 anos activadas – 86,46%;
5. Raparigas 3 anos Classe B – 83,33%;
6. Rapazes 3 anos Classe B – 75,93%;
7. Rapazes 5 anos não activados – 66,67%;
8. Raparigas 5 anos não activadas – 65,63%;
9. Rapazes 5 anos activados - 61,81%;
10. Rapazes 4 anos não activados – 26,98%;
11. Rapazes 3 anos Classe A – 12,50%

12. Raparigas 3 anos Classe A – 0,00%.

Linguagem Expressiva:

1. Raparigas 4 anos activadas - 92,00%;
2. Rapazes 5 anos activados - 89,58%;
3. Raparigas 5 anos activadas - 75,00%;
4. Rapazes 5 anos não activados - 74,24%;
5. Rapazes 4 anos activados – 72,50%;
6. Raparigas 5 anos não activadas - 53,13%;
7. Rapazes 4 anos não activados – 45,71%;
8. Raparigas 4 anos não activadas - 43,00%;
9. Rapazes 3 anos Classe B – 9,26%;
10. Rapazes 3 anos Classe A – 8,33%;
11. Raparigas 3 anos Classe B – 6,06%;
12. Raparigas 3 anos Classe A – 0,00%.

Linguagem Receptiva:

1. Raparigas 3 anos Classe A – 183,33 %;
2. Raparigas 3 anos Classe B – 104,55%;
3. Rapazes 3 anos Classe A – 94,44%;
4. Raparigas 4 anos não activadas - 93,33%;
5. Rapazes 5 anos activados – 81,25%;
6. Rapazes 3 anos Classe B – 79,63%;
7. Rapazes 4 anos não activados - 74,60%;
8. Raparigas 4 anos activadas – 73,33%;
9. Rapazes 5 anos não activados - 61,36%;
10. Rapazes 4 anos activados – 58,33%;
11. Raparigas 5 anos activadas - 50%;
12. Raparigas 5 anos não activadas – 37,50%.

Aqui surgem dados interessantes, na Linguagem Receptiva, as faixas de idade menores são as que obtiveram melhores ganhos, o que comprova que eles têm uma boa recepção da mensagem, mas problemas na hora de expressar-se : na Linguagem Expressiva, as classes de idade maiores são as que obtiveram os melhores resultados.

Raciocínio:

1. Raparigas 4 anos activadas – 180%;
2. Rapazes 3 anos Classe B – 159,26%;
3. Rapazes 4 anos activados – 133,33%
4. Raparigas 4 anos não activadas – 113,33%;
5. Raparigas 3 anos Classe B – 96,97%;
6. Rapazes 5 anos activados - 74,31%;
7. Rapazes 5 anos não activados - 70,45%;
8. Raparigas 5 anos activadas – 48,96%;
9. Rapazes 3 anos Classe A - 47,22%;
10. Rapazes 4 anos não activados – 38,10%;
11. Raparigas 5 anos não activadas – 22,92%;
12. Raparigas 3 anos Classe A – 0,00%.

7.6 – Comparação entre as pesquisas efectuadas por outros autores e os resultados obtidos

Nos estudos já realizados anteriormente por Cró (1990), Vanbersy (1989) e Vargas du Dufau (1988), ficou comprovada a eficácia dos programas de activação do desenvolvimento psicológico e a eficácia da contra argumentação e do conflito sócio cognitivo, bem como uma melhor participação e aprendizagem dos alunos quando em actividades com seus pares. Não havia a separação por género.

Nos estudos realizados por Cró (1990), foram avaliadas crianças dos 3 aos 5 anos de idade, que apresentavam menor evolução no raciocínio. Não havia grupo controle e, como no nosso estudo, ficou comprovada a eficácia do programa de activação.

Nos estudos de Vanbersy e Vargas du Dufau havia ainda a confrontação de ideias em grupos verticais, isto é, com faixas de idade diferentes, o que no nosso caso não ocorreu. Este grupo estudado em 2006 é diferente dos grupos estudados por nós quando da implantação do programa em 2000, onde as crianças mais novas tiveram papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem das mais velhas, ao confrontarem suas ideias e pontos de vista através do programa High Scope, que as mais velhas não tinham conhecimento.

CAPÍTULO VIII – CONCLUSÃO

Conclusão

8.1 – Principais conclusões

Este estudo do ano de 2006 foi completamente diferente do dos anos anteriores (1996-2005), uma vez que pudemos analisar com mais profundidade e em conjunto os dados que tínhamos obtido anteriormente, que encontram-se aqui relatados. Pela primeira vez pudemos fazer uma análise mais completa, separada por sexos, por idades, inscritos que haviam recebido o programa de activação ou não, referente ao ano de 2006, de uma comunidade pré - escolar, num bairro periférico, de uma cidade no interior do Estado de São Paulo, Botucatu, com famílias que têm baixos rendimentos e são consideradas sócio – culturalmente desfavorecidas pela Secretaria de Assistência e Bem Estar do município, que segue o Modelo de Activação do Desenvolvimento Psicológico desde 2000.

Foram horas e horas de estudos, cálculos e análises e sabemos que os dados apresentados representam o ocorrido dentro do ano estudado, e de acordo com as inscrições em cada classe, no corrente ano. Se este mesmo estudo fosse feito com mais profundidade nos anos anteriores ou seguintes, os resultados poderiam ter sido outros.

Optámos por fazer um estudo separado das 2 classes dos 3 anos, por não contermos inscritos com os programas de activação e depois comparar os resultados das classes de 4 e 5 anos de idade, separadas por sexo e por terem sido aplicados os programas de activação ou não. Estas classes são horizontais, isto é, apresentam alunos dentro da mesma faixa etária. Não tivemos classes verticais, com diversas faixas etárias.

As principais conclusões a que chegamos foram:

- Na classe dos 3 anos, de maneira geral e estudadas em conjunto, a Classe A foi melhor em Motricidade Global e Linguagem Receptiva, a Classe B em Motricidade Fina, Percepção Visual, Linguagem Expressiva e Raciocínio. Os rapazes tiveram médias melhores em Motricidade Fina, Linguagem Expressiva e Raciocínio; as raparigas em Motricidade Global, Percepção Visual, e Linguagem Receptiva. Ao separarmos as classes, os rapazes da classe A foram melhores em Motricidade Fina, Percepção Visual, Linguagem Expressiva e Raciocínio e as raparigas em Motricidade Global e Linguagem Expressiva. Na classe B, os rapazes foram melhores em Motricidade Global, Motricidade

Fina, Linguagem Expressiva e Raciocínio; as raparigas em Percepção Visual e Linguagem Receptiva,

- Classe dos 4 anos – De maneira geral, as raparigas foram melhores que os rapazes nas 6 modalidades, o que comprova uma de nossas hipóteses. Os que não receberam o programa de activação só foram melhores em Linguagem Receptiva, ao passo que os rapazes e raparigas que receberam o programa foram melhores nas outras 5 modalidades do Perfil de Carolina: Motricidade Global, Fina, Percepção Visual, Linguagem Expressiva e Raciocínio, o que torna o programa validado nas experiências realizadas nessa Instituição Brasileira. As raparigas que receberam o programa foram melhores em Motricidade Fina, Linguagem Expressiva, Receptiva e Raciocínio, os rapazes em Motricidade Global e Percepção Visual, o que torna a nossa segunda hipótese (raparigas mais eficazes que os rapazes) verdadeira.

- Classe dos 5 anos - De maneira geral, os rapazes foram melhores que as raparigas nas 6 modalidades,. Os rapazes e raparigas que não receberam o programa de activação só foram melhores em Motricidade Fina, ao passo que os que receberam o programa foram melhores nas outras 5 modalidades do Perfil de Carolina: Motricidade Global, Percepção Visual, Linguagem Expressiva, Linguagem Receptiva e Raciocínio, o que torna o programa validado nas experiências realizadas nessa Instituição Brasileira. As raparigas que receberam o programa só foram melhores em Percepção Visual ; os rapazes nas outras 5 modalidades Motricidade Global e Percepção Visual, o que torna a nossa segunda hipótese (raparigas mais eficazes que os rapazes) não verdadeira para esta faixa de idade , com os inscritos de 5 anos no ano 2006.

De maneira geral, pudemos comprovar que o Modelo de Activação do Desenvolvimento Psicológico em crianças sócio culturalmente desfavorecidas no Brasil resultou, o que o torna válido para a população estudada.

8.2 - Limitações do estudo

As nossas pesquisas a nível de enquadramento teórico basearam-se principalmente na história da Educação Infantil, nas suas origens, nos modelos pré escolares existentes ao

redor do mundo, nos principais teóricos da aprendizagem, tendo em conta um carácter investigativo e científico e a análise do ocorrido desde a fundação do Núcleo Joanna de Ângelis até o presente ano.

Nossas maiores dificuldades foram estabelecer que critérios utilizaríamos para seleccionar os países, traduzir os conteúdos dos relatórios Eurydice ou dos Ministérios da Educação de cada um deles. Muitas vezes, entrámos em contacto directo com Embaixadas e Consulados para obtenção de maiores informações e retirar de cada um as informações principais, e a interpretação dos dados estatísticos, uma vez que tínhamos em mãos muitos dados, muitas informações soltas a serem colocadas de forma compreensível.

E ainda, descrever da melhor maneira uma realidade brasileira transformada por uma metodologia portuguesa. Muitos nos perguntam até hoje, com tantos educadores brasileiros, porque escolhemos o Modelo ADP e a nossa resposta é que foi o que melhor adaptou-se à nossa realidade.

Tudo o que tínhamos antes eram dados anuais, gerais, onde tínhamos consciência que o Modelo resultava, mas não com esta análise rigorosa e estatística dos factos. Muitos deles nos surpreenderam quando colocados no papel. Para falar a verdade, nunca havíamos pensado antes em termos tão específicos, em termos individualizados de aprendizagem, de faixas etárias, se haveria alguma diferenciação em termos de rapazes e raparigas.

Foi uma experiência e um desafio muito enriquecedores, levados a cabo com extremo rigor científico de nossa parte, numa preocupação constante.

8.3 - Implicações

Esperamos ter contribuído para a investigação e divulgação do Modelo de Activação do Desenvolvimento Psicológico, bem como o estudo de crianças brasileiras sócio culturalmente desfavorecidas, uma vez que são escassos os trabalhos sobre este Modelo e sobre esta população nos trabalhos científicos publicados até a presente data. Gostaríamos de sensibilizar pais, encarregados de educação, educadores de infância, auxiliares de classe, investigadores, supervisores de ensino, directores de escola, para a importância de um programa estabelecido com critério e com observação rigorosa, para a obtenção do sucesso escolar e o desenvolvimento integral da personalidade das crianças, de maneira harmoniosa e saudável.

8.4 - Investigação à posteriori

Tendo em conta que realizámos um estudo exploratório sobre crianças brasileiras sócio culturalmente desfavorecidas, que receberam programa específico de activação do desenvolvimento psicológico e cognitivo, em uma determinada cidade do interior do estado de São Paulo, Botucatu, Brasil, seria interessante efectuem-se mais estudos mesmo dentro da cidade, do estado e até mesmo do país, para que se pudessem comparar os resultados obtidos, ou fazer-se um estudo comparativo entre a realidade portuguesa e brasileira, com o mesmo tipo de crianças, para que se promova o sucesso escolar e que se mudem as realidades existentes nos 2 países em termos educacionais, para que tenhamos menos insucessos, baixa estima e melhores condições de vida .

Também uma investigação a nível do aperfeiçoamento dos instrumentos e programas utilizados poderá ser uma mais valia fomentadora de um ensino com qualidade e com mais sucesso.

CAPÍTULO IX
BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, L. (1996). Cognição e aprendizagem: Como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*; 1, 17-32

ALMEIDA, R. (1987). Um modelo de trabalho em jardim de infância. *Cadernos do COOMP*, 9/10, 47-66.

ANDREUCCI, L; MACEDO, C; MONTELLI, T(2004). Alterações cognitivas em escolares de classe socio-econômica desfavorecida: resultados de intervenção psicopedagógica .. *Arq. Neuro-Psiquiatr.*, vol. 62, no. 3b pp. 852-857.

ALTRICHTER, H. (1993). The concept of quality in action research: giving practitioners a voice in educational research. In M.Schrtz (ed.). *Qualitative voices in Educational Research*. London: The Palmer Press.

BEE, H (1977). *A criança em desenvolvimento*. São Paulo

Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longmans, Green.

BONBOIR, A. (1995). Introduction, In TAVARES, BONBOIR, [et al]. *Ativação do Desenvolvimento Psicológico nos Sistemas de Formação*. Aveiro: Edições CIDInE.

BONBOIR, A. (1995). Éducation et Development Personel. Bref Aperçu du Cadre Théorique de L'activation du Développement. In TAVARES, BONBOIR, [et al]. *Ativação do Desenvolvimento Psicológico nos Sistemas de Formação*. Aveiro: Edições CIDInE.

BONBOIR, A. (1988). *Introduction au problème d'éducation et d'évaluation. Cours 1ère Cand*. Louvain: Université Catholique. DUC.

BONBOIR, A. (1987). *Pédagogie Generale*. Louvain: Université Catholique: Faculté de Psychologie et des Sciences d'Éducation.

BONBOIR, A. (1987). *Méthode de recherche en pédagogie: notes de cours*. Louvain: Université Catholique.

BONBOIR, A.(1987). *Psychopédagogie des apprentissages scolaires: notes de cours*. Louvain: Université Catholique.

BONBOIR, A.(1985). *La méthode des tests en pédagogie. Proclames d'évaluation et psychométrie*. 2ème ed. Paris: P.U.F.

BONBOIR, A. (1985). *Introduction aux problèmes d'éducation et d'évaluation: notes reserves aux étudiants*. Louvain: CIACO, 87-88.

BONBOIR, A.(1984/1985). *Stimulation de la motivacion à l'accomplissement de soi par le succès scolaire: Aplicacion au cycle 5/8 de l'emseignement fundamental : Travaus diriges de psychopédagogie*. Louvain: Université Catholique.

BONBOIR, A.(1983/1984). *Stimulation de la motivacion à l'accomplissement de soi: travaux diriges de psychopédagogie*. 2ème cand. Louvain: Université Catholique.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Estatuto da Criança e do adolescente. Lei n 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 3v, 1998.

BROWN, P.; SPODEK, B. (1996). Alternativas curriculares na educação de infância: uma perspectiva histórica. In Júlia Oliveira Formosinho *et al.* (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto:

BRUNER, J. (1963). *The process of Education*. New York: Vintage Books

BRUNER (1973). *Uma nova teoria da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Bloch.

BRUNER, J. KENNEY, H.(1966). *Studies in cognitive growth*. In J.S.Bruner, R. Olivier; P.M. Greenfield (eds.) New York: J. Wiley; Sons.

BRUNER, J. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire- savoir dire*. Paris: P.U.F.

CAETANO, A.P.(2004). A mudança dos professores pela investigação-acção. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(1), pp 97- 118.

CAPANELLA, Tommaso. *A cidade do sol*. In; Os Pensadores XII. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

CARR, W. e KEMMIS, (1988). *S. Teoria Crítica de la enseñanza – la investigación-acción em la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Rocca.

CHAPEAUX, R. (1986). *Identification de facteurs favorisant, chez les élèves la motivation à l'accomplissement de soi par le succès scolaire ; application dans un système de groupement d'élèves (tel le cycle 5/8)*. Louvain. Université Catholique.

CHAPEAUX, R ; PIERRET, M (1979). *Apprentissages opératoires en situation de groupe : la structuration de l'instrument : étude réalisée char les enfants de 5-8 ans: Mémoire*. Louvain : Université Catholique.

COHEN, L, MANION, L. (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge.

COHEN, R (1982). *L'apprentissage précoce de la lecture : à six ans est-il trop tard ?* 3ème ed. Paris : Presses Universitaires de France.

COHEN, R (1982) – *Playdoyer pour les apprentissages precoces : stratégies éducatives pour la réalisation des potentialités humaines*. Paris: Presses Universitaires de France.

COMENIOS, João Amós. *Didatica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, 1985.

CRAVO, A.(2004).Promoção da Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira- Uma Estratégia de investigação - acção. In Oliveira, L.; Pereira, A. e Santiago, R. (orgs.) - *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora,131-147.

CRÓ, M.(2006). *Actividades na Educação Pré-Escolar e Activação do Desenvolvimento Psicológico*, 2ª Ed., Lisboa: ESEJD-Artes Gráficas, Lda. Editora.

CRÓ, M. (2001). *Activação do Desenvolvimento Psicológico*, Lisboa: ESEJD-Ideias Virtuais Editora.

Cró, M.(1995). Activação do Desenvolvimento no Nível Pré-Escolar Através da Educação Psicomotora, In TAVARES, BONBOIR, [et al]. *Activação do Desenvolvimento Psicológico nos Sistemas de Formação*. Aveiro: Edições CIDInE.

CRÓ, M.(1994). *Actividades na Educação Pré-Escolar e Activação do Desenvolvimento Psicológico*. Lisboa: ESEJD – Ramos Afonso e Moita, Lda. Editora.

CRÓ.M (1990). *Actividades na Educação Pré-Escolar e Activação do Desenvolvimento Psicológico*. Contributo para a Formação Inicial e Contínua dos Educadores e Professores do Ensino Básico do 1º Ciclo. Aveiro. Universidade de Aveiro.

FORTIN, M. F. (2003). *O processo de investigação: Da concepção à realização* (3ª ed.). Loures: Lusociência

FREINET, E(1979). *O Itinerário de Celestin Freinet: a livre expressão na pedagogia Freinet*, Rio de Janeiro: Francisco Alves.

GLEIZER, B (1974). Le langage oral in SARZANAS, Réjane, dir – L’Enfant de plus de 5 ans à l’école maternelle: pédagogie de la section des grands.5ème Ed. Paris: Armand Colin, cop, p.77-92.

FIGUEIRA, C. (1986). Piaget na prática pedagógica. *Cadernos do Curso Pós-Básico*. 5

FORMOSINHO, J. (1996). Prefácio. *Iii Júlia Oliveira Formosinho et al. (org.), Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

FREINET, C. (1973). *Para uma escola do povo*. Lisboa: Editorial Presença.

FREINET, C. (1974). *A Educação pelo Trabalho*. Lisboa: Editorial Presença.

FREINET, C. (1978). *Pedagogia do bom-senso*. Lisboa: Moraes Editores.

FREINET, E.(1979) *O Itinerário de Celestin Freinet: a livre expressão na pedagogia Freinet*, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

Guilford, J. (1958) “A system of Psychomotor Abilities”. *American Journal of Psychology*. 71, 146-147.

HOHMANN, M et. al (1984). *A criança em acção*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

HOHMANN, M. & WEIKART D.(1997). *Educar a criança*, 1ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

HOPKINS, D.(1993). *A teacher's guide to classroom research*. Buckingham: Open University Press.

JARDIM, J. e, PEREIRA A.M:S (2006). *Competências pessoais e sociais: Guia Prático para a Mudança Positiva*. Porto: ASA

KATZ, L.; RUIVO, J. B.; SILVA, I. L.; VASCONCELOS, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

KUHLMANN, Jr., Moysés.: *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre, Mediação, 1998 – (infor .. Surge a Educação Infantil no Brasil)..

LAMBERT, M. (1972). *Répertoire d'activités psychomotrices pour l'acquisition et la consolidation des aptitudes requises à l'apprentissage el la prévention scolaire*. Paris: Hachette.

LILLIE, D. (1975). *Early Childhood Education: an individual approach to developmental instruction*. Chicago Science Research Association.

MANACORDA, Mário A.(1996) *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*, São Paulo: Cortez, 1989.

MANACORDA M. A, *História da Educação - da antigüidade aos nossos dias*. São Paulo, Cortez, 1996, 5ª edição

MENDES,.R. (1999) *Educação Infantil: As lutas pela Difusão*, Belém: Unama,

MONTESORI, Maria. *A formação do homem*. Rio de Janeiro: Portugália. S/data.

NABUCO, M. (1993). Um Estudo Comparativo de Três Curricula de Educação Pré-Escolar In Instituto Politécnico de Setúbal e Associação de Profissionais de Educação de Infância (Ed.), *Conferência Re-Descobrir a Criança*, (pp. 37-54). Setúbal: Portugal.

McNIFF, J.(1988) *Action Research - Principles and Practice*. Hong Kong: MacMillan Education. Ltda.

NIZA, S. (1987). O Movimento da escola moderna: Um espaço de autoformação cooperada de educadores. *Cadernos de Educação de Infância*, 1, 8-10.

NIZA, S. (1996). O Movimento da escola moderna. In Júlia Oliveira Formosinho *ei ai*. (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora. 137-159.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1996). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projecto infância. *Iii* Júlia Oliveira Formosinho *ei ai*. (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora. 5 1-92.

OLIVEIRA, L. ;PEREIRA A.M.S. & SANTIAGO, R. (2004). *Investigação em Educação . Abordagens Conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.

PEREIRA, A.M.S. (2006). Stresse e doenças: Contributos da Psicologia da Saúde na última década” In Isabel Leal (Eds) *Perspectivas em Psicologia da Saúde* Coimbra: Quarteto Editora pp.145-167

PEREIRA A.M.S. (2005). *Para obter sucesso na vida académica. O apoio dos estudantes pares*. Aveiro: Universidade de Aveiro

PEREIRA, A M S. (2004). *Educação Multicultural: Teorias e Práticas*. Porto: CRIAP, Edições Asa.

PEREIRA, A.M.S. (1999) Resiliência e Estratégias de *Coping* no Encontro do Terceiro Milénio, in José Tavares (Eds) *Investigar e Formar em Educação. IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. (I Vol). Aveiro: pp.373- 378.

PIAGET, Jean. A epistemologia genética. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Os pensadores.

PIAGET, J. (1975). *O nascimento da Inteligência na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

PIAGET, J, INHELDER, B. (1993). *A Psicologia da Criança*. 1ª ed. Lisboa: ASA

RODRIGUES, M.;PEREIRA, A.M.S. & BARROSO, T. (2005). *Educação para a Saúde. Formação Pedagógica de Educadores de Saúde*. Coimbra: Edição Formasau - Formação e Saúde Lda (ISBN: 972-8485-52-2)

ROUSSEAU. *Emílio ou da educação*, Rio de Janeiro : Difel, 1979.

SAMPAIO. Rosa Mª. W. Ferreira. *Freinet: evolução histórica e atualidades*. São Paulo: Scipione, 1989.

SILVA, I. L. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

SPODEK, B. (1993). Quais as origens do currículo na educação pré-escolar? *Cadernos de Educação de Infância*, 28, 8-14.

SOUSA, C.(1998). Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem. Implicações no modelo de Activação do Desenvolvimento Psicológico. In *Conhecer, Aprender, Avaliar*. Edições CIDInE, Porto Editora. Almeida, L. & Tavares, J. (Org.).

SOUSA, Carolina (1995). Activação do desenvolvimento cognitivo e facilitação da aprendizagem, In TAVARES, BONBOIR, [et al]. *Activação do Desenvolvimento Psicológico nos Sistemas de Formação*. Aveiro: Edições CIDInE.

SPODECK, B, SARACHO, Olívia N. (1998). **Ensinando Crianças de Três a Oito Anos**, trad. Cláudia Oliveira Dornelles, Porto Alegre: Artmed,

SPODEK, B; Brown, PC (2002). Alternativas Curriculares em Educação da Infância: Uma Perspectiva Histórica. In Spodek, B (org) – *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 193-223.

SPODEK, B.(1973)- *Early childhood education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.

TAVARES, J.;YUNES, M.;SZIMANKY, H.; PEREIRA A.M.S.; RALHA-SIMÕES,H. &CASTRO, M (2001). *Resiliência e Educação*, São Paulo: Cortez Editora -----

TAVARES, J.(1998). Construção do Conhecimento e Aprendizagem, In LS. Almeida e J.TAVARES (Orgs). *Conhecer, Aprender, Avaliar*. Porto: Porto Editora, 11-30.

TAVARES, J.(1995). Componentes do processo de activação do desenvolvimento psicológico, In Tavares, J e Bonboir, A.(Coord.). Activação do Desenvolvimento Psicológico nos Sistemas de Formação. Aveiro: Ed. CIDInE.

TAVARES, J.(1994). Para intervir em educação. Contributo dos colóquios CIDInE. Aveiro: Ed. CIDInE.

TAVARES, J. (1992). A aprendizagem como aquisição e construção do conhecimento pela vida da resolução de problemas e da reflexão. Cadernos CIDInE. Aveiro: Ed. CIDInE.

TAVARES, J. ALARCÃO, I.(1990). Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Coimbra: Almedina.

TAVARES. J. (1990). Formação contínua dos professores e investigação. Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho.

TAVARES, J. [et al].(1987). Projecto de Investigação Sobre Desenvolvimento Aprendizagem Supervisão: o Encorajamento do Professor como Factor de Desenvolvimento e Aprendizagem. [Relatório] (2ª fase). Aveiro: Universidade: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.

THURSTONE, L. & Thurstone, T. (1941). *Factorial studies of intelligence*. Chicago: University of Chicago Press.

THURSTONE, L. (1944) "A factor study of Perception". *Psychometric Monograph*. 4.

UNO, D. (1996). Projecto de Reggio Emilia: Uma apresentação. In Júlia Oliveira Formosinho *et ai.* (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

VASCONCELOS, T. (1989). Blocos unidade. *Cadernos de Educação de Infância*, 9, 18-20.

VASCONCELOS, T. (1990a). Modelos pedagógicos em educação pré-escolar: Que pensam os educadores?. *Aprender. Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*,

VASCONCELOS, T. (1990b). Imaginar o currículo. *Cadernos de Educação de Infância*, 13, 18-20. VASCONCELOS, T. (1991). Experiência de Reggio Emilia. *Cadernos de Educação de Infância*, 20, 29-35.

VASCONCELOS, T. (1993). Entrevista com Bemard Spodek. *Cadernos de Educação de Infância*, 28, 4-7.

VASCONCELOS, T. (1994a). Em busca dos nossos jardins: Margaret McMillan fundadora das “nursery schools”. *Cadernos de Educação de Infância*, 29, 4-9.

VASCONCELOS, T. (1994b). Reggio Emilia - Itália. *Cadernos de Educação de Infância*, 32, 40-45. VASCONCELOS, T. *et ai.* (1995). Maria Montessori. *Cadernos de Educação de Infância*, 35, 4-11.

VASCONCELOS, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora. 11-12.

VASCONCELOS, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: Pedagogia de projecto em educação pré-escolar em Portugal. In L. Katz, J.B. Ruivo; I.L. Silva; T. Vasconcelos, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica

VYGOTSKI, I. S. *Obras escogidas I, II e III*. Madrid: Visor, 1994.

VYGOTSKY, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.

Internet

http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yleissivistavae_koulutus/esiopetus/?lang=en

<http://www.oph.fi/english/pageLast.asp?path=447,4699,4848>

<http://www.sfaa.gov.hk/eng/schemes/pevs.htm#a>

http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/052PT.pdf

http://eurydice.giase.min-edu.pt/images/stories/doc_port/2000/kd9900.pdf
http://www.bmukk.gov.at/enfr/school/gen_edu/basic.xml

<http://www.kmk.org/dossier/preschool.pdf>

<http://www.britannica.com/eb/article-58053/Germany>

<http://www.education.ie/home/home.jsp?maincat=&pcategory=17216&ecategory=20658§ionpage=12251&language=EN&link=link001&page=1&doc=18626>

<http://forum.eurodesk.org/forum/F00016454/F00011EEC/F0000E000/FOV1-00010CAB/FOV1-000100FD/FAV1-0000E000/I00586B89.0/school%20system%20slovakia.pdf>

<http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=SK&language=EN>

<http://www.regjeringen.no/en/dep/kd/Selected-topics/Kindergarden.html?id=1029>

http://www.gouvernement.lu/publications/informations_gouvernementales/rapports_activite/rapport_activite2006/07edu/rapport_2006.pdf

http://www.men.public.lu/publications/syst_educatif_luxbg/systeme_scol_luxbg/vocational_training_education/vocational_training.pdf

http://european-agency.org/nat_ovs/luxembourg/9.html

<http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=PL&language=EN>

<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=137&articleID=2208&ctag=articlelist&iid=1>

http://www.eurydice.org/ressources/Eurydice/pdf/eurybase/2006_DNHU_EN.pdf

<http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=SP&language=EN>

http://www.eurydice.org/ressources/Eurydice/pdf/eurybase/Eurybase%20_LV_EN.pdf

http://www.eurydice.org/ressources/Eurydice/pdf/eurybase/2006_DNCZ_EN.pdf

http://www.eurydice.org/ressources/Eurydice/pdf/eurybase/Eurybase_IC_EN.pdf

<http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=SW&language=EN>

http://www.eurydice.org/ressources/Eurydice/pdf/eurybase/2006_DNPT_PT.pdf

http://www.eurydice.org/ressources/Eurydice/pdf/eurybase/2006_DNIT_EN.pdf

<http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=GR&language=EN>

<http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=TR&language=EN>

<http://english.moe.go.kr/main.jsp?idx=020201>

http://www.eurydice.org/ressources/Eurydice/pdf/eurybase/Eurybase_LI_EN.pdf

<http://www.edb.gov.hk/index.aspx?langno=1&nodeID=916>

<http://www.edb.gov.hk/index.aspx?nodeID=2365&langno=1>

<http://www.imprensa.macao.gov.mo/bo/i/2003/25/ordem20.asp>

<http://www.imprensa.macao.gov.mo/bo/i/94/29/declei38.asp?printer=1>

<http://www.det.wa.edu.au/education/ece/enrolments.html>

<http://www.det.wa.edu.au/education/ece/enrolments.html>

<http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=BF&language=EN>

http://www.sardes.eu/Nieuws_preschool_education_in_Russia.html?PHPSESSID=79b7f8dee7680c766dceaecf53e78b7d

<http://www.britannica.com/eb/article-38625/Russia>

<http://www.portugal.mid.ru/0img/Russia07.pdf>

http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Indonesia#Primary_education

<http://www.ericdigests.org/2003-4/mexico.html>

http://www.sep.gob.mx/wb2/sep1/sep1_Educacion_Basica

http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Canada

<http://www.gov.bc.ca/bced/>

<http://www.education.gov.ab.ca/educationsystem/choices.asp>

<http://www.sasked.gov.sk.ca/branches/elcc/prek.shtml/>

<http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/kindergarten/kindprtc.html>

<http://www.education.gov.ab.ca/parents/handbooks/kindpub.pdf>

http://www.bced.gov.bc.ca/primary_program/primary_prog.pdf

<http://www.edu.gov.mb.ca/k12/schools/gts.html>

<http://www.ed.gov.nl.ca/edu/>

http://www.ed.gov.nl.ca/edu/early/kinderstart/pdfs/sec_123.pdf

http://www.ece.gov.nt.ca/Divisions/kindergarten_g12/indexK12.htm

<http://www.gov.nu.ca/education/eng/>

<http://www.edu.gov.on.ca/>

<http://www.gov.pe.ca/education/>

<http://www.gov.pe.ca/educ/>

http://www.gov.pe.ca/photos/original/sss_parentguide.pdf

<http://www.mels.gouv.qc.ca/plansite.htm>

<http://www.sasked.gov.sk.ca/branches/curr/evergreen/kindergarten.shtml>

<http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/kindergarten/kindcont.html>

<http://www.gov.yk.ca/legislation/acts/education.pdf>

<http://www.yellow-springs.k12.oh.us/ys-mls/kinderga.htm>

http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Indonesia#Elementary_School

http://schome.open.ac.uk/wikiworks/index.php/Education_system_in_Tunisia

http://sunsite.au.ac.th/thailand/education/edu_thai/administrative.html

http://sunsite.au.ac.th/thailand/education/edu_thai/formal.html

http://www.bic.moe.go.th/fileadmin/BIC_Document/book/MOEleaflet/Thai-ed-system.pdf

ANEXOS

Anexo 1 – Perfil de Carolina Motricidade Global

Item	DESCRIÇÃO	Idade	PODE	NÃO PODE
		desenv.	FAZER	FAZER
1	Sentar-se em uma cadeira baixa, sem perda de equilíbrio.	2		
2	Pôr-se de pé com os calcanhares juntos sem queda, durante 5 segundos. Demonstrar e fazer várias tentativas, se necessário	2		
3	Atirar uma bola de ténis para a frente. Demonstrar. Pode ser com a mão por cima da bola ou atirando para o ar. A bola deve percorrer cerca de 60 cm ou mais.	2		
4	Levantar um cubo, de 2 a 3 cm do chão enquanto está de pé. sem queda. Demonstrar. Fazer várias tentativas, se necessário.	2		
5	Subir e descer 3 degraus sem suporte, usando os pés alternadamente ou não. Demonstrar.	2		
6	Lançar uma bola, de diâmetro igual a 15 ou 20 cm, pelo menos a uma distância de metro e meio sem perder o equilíbrio, Demonstrar e fazer várias tentativas, se necessário.	3		
7	Saltar a pés juntos de uma altura de 15 cm aproximadamente. Demonstrar.	3		
8	Andar sobre uma barra de 2,5 cm de largura e 3m de comprimento sem pisar fora mais do que 3 vezes. Demonstrar.	3		
9	Andar para trás ao longo de uma barra de 3m. Não é necessário que os pés permaneçam sobre a barra, mas a direcção geral ao longo da barra deve ser mantida pelos passos. Demonstrar.	3		
10	Subir e descer 3 degraus sem suporte, alternando os pés, ao subir e descer. Demonstrar.	3		
11	Atirar uma bola de ténis com pequena participação do tronco.	4		
12	Equilibrar-se num só pé, sem suporte, durante 5 segundos. Éxito com duas tentativas certas. Demonstrar.	4		
13	Saltar sem suporte num só pé, pelo menos 2 vezes, no mesmo lugar ou não. Demonstrar.	4		
14	Saltar pelo menos 5cm em altura em posição de cócuras. Demonstrar.	4		
15	Fazer correr para um salto em comprimento de pelo menos 60 cm, a partir de uma linha marcada. A distância deve ser marcada do ponto onde a criança deixa o chão ao ponto onde ela o reencontra. Demonstrar.	4		
16	Equilibrar-se num só pé, sem suporte, durante 10 segundos. Fazer 3 tentativas. Passa no item tendo êxito em 2 tentativas.	5		
17	Equilibrar-se nos bicos dos pés com os pés juntos e com os calcanhares levantados do solo durante 10 segundos, sem suporte. Demonstrar. Fazer 3 tentativas.	5		
18	Fazer correr para um salto em comprimento de pelo menos 70 cm, a partir de uma linha marcada. A distância deve ser marcada do ponto onde a criança deixa o chão ao ponto onde ela o reencontra. Demonstrar.	5		
19	Dar um pontapé numa bola de 20 a 25 cm de diâmetro, a partir do chão, atingindo pelo menos 2 metros no ar. Demonstrar.	5		
20	Saltar com leveza. Demonstrar se necessário	5		

Anexo 2- Perfil de Carolina- Motricidade Fina

Item	DESCRIÇÃO	Idade desenv.	PODE FAZER	NÃO PODE FAZER
1	Virar poucas páginas de um livro de histórias, uma a uma com controlo preciso e facilidade.	2		
2	Construir uma torre com 6 ou 8 cubos de 2,5cm Demonstrar e deixar uma no local como modelo. Permitir 3 tentativas.	2		
3	Enfiar pelo menos 2 pérolas em dois minutos. Demonstrar. Contar cada pérola posta no fio passada a extremidade mesmo que depois volte a cair.	2		
4	Desembrulhar um rebuçado sem nenhuma ajuda. Demonstrar, se necessário.	2		
5	Construir uma ponte com 3 blocos. Demonstrar e deixar uma como modelo. Para ter êxito, os blocos da base não deverão tocar um no outro. Tentar duas vezes.	3		
6	Copiar um círculo de um exemplo. Tentar 3 vezes. Com êxito se uma das formas for fechada. Pedir à criança <i>"faz uma igual a esta"</i> .	3		
7	Cortar o papel em 2 bocados com uma tesoura. Dar a tesoura para a mão preferida.	3		
8	Fazer um traço entre os 2 losangos com um lápis. Deve começar-se por cima, no sentido contrário ao dos ponteiros do relógio. Tocar os lados do losango é permitido. Duas tentativas.	4		
9	Copiar a cruz do exemplo. Fazer 3 tentativas. Êxito com duas linhas cruzadas. Pedir à criança <i>"faz uma igual a esta"</i> .	4		
10	Agarrar uma bola de 20 a 25 cm, atirada de aproximadamente 1 metro com os braços flectidos. Fazer 3 tentativas. Êxito se agarrar uma vez.	4		
11	Colocar 10 moedas numa caixa, uma a uma (usando a mão preferida) em 15 segundos. Demonstrar e apresentar as moedas e a caixa à criança.	4		
12	Copiar o quadrado do exemplo. Fazer 3 tentativas. Somente terá êxito se a figura tiver 4 lados fechados com os ângulos distintos. Pedir à criança <i>"faz um igual a este"</i> .	5		
13	Amarrotar um bocado de papel de seda (10 X 10cm) para formar uma bola. Demonstrar	5		
14	Colocar fósforos numa caixa com ambas as mãos simultaneamente. Pôr 10 fósforos em fila de cada lado da caixa. Deve pegar no fósforo, um de cada vez, usando o polegar e o indicador. Demonstrar. Êxito : 5 fósforos para cada mão em 20 segundos. Permitir 2 tentativas.	5		
15	Dobrar uma folha de papel quadrada de 15 cm para formar um triângulo. Demonstrar com uma folha separada usando a mão dominante como a criança. Deixar o modelo. Êxito : algumas semelhanças com um triângulo : uma tentativa.	5		

Anexo 3 – Perfil de Carolina – Percepção Visual

Item	DESCRIÇÃO	Idade desenv.	PODE FAZER	NÃO PODE FAZER
1	Jogo de cores Apresentar à criança 6 cubos de cores diferentes. Conservar para si um jogo igual de 6 cubos, escondidos. Apresentar 1 de cada vez, pedindo à criança para apresentar um igual. Não nomear a cor. Demonstrar. Êxito com 5 correctos.	2		
2	Formar conjuntos pela cor, forma ou tamanho. Exemplos : blocos coloridos; fichas de pocker ou dados; blocos de diferentes tamanhos: chávenas; formas diferentes tais como contas ou talheres (facas, garfos, colheres). Fazer isto como um jogo.	2		
3	Meter 5 argolas num suporte, por ordem. Demonstrar. As argolas são de tamanhos sucessivamente diferentes. Êxito se a criança é capaz de dar a ordem correcta, mas tem dificuldades em colocá-las no suporte. O Objectivo desse item é ver se a criança consegue perceber (visualmente) as diferenças de tamanho e não as capacidades de coordenação motora fina.	2		
4	Jogo de formas Apresentar à criança 2 círculos, 2 quadrados e 2 triângulos. Pegar no círculo e pedir à criança para procurar um igual. Voltar a colocar o círculo no grupo. Repetir para o quadrado e para o triângulo. Permitir uma tentativa para cada forma. Êxito com 3 correctos.	3		
5	Constroi um círculo de 2 meios círculos, depois de demonstrar. Mostrar as duas metades com os diâmetros paralelos à aresta da mesa de frente para a criança. Permitir 3 tentativas.	3		
6	Jogo de figuras de animais (cão, cavalo, urso e gato). Apontar uma das figuras da fila de cima e pedir à criança para procurar "uma como esta". Repetir para as outras 3 figuras. Êxito com todas correctas.	3		
7	Nomeia a figura de 1 item escondida, dum conjunto de 3. Mostrar à criança 3 imagens culturalmente familiares e nomeá-las. Esconder uma figura de cada vez. Três correctos para passar.	4		
8	Selecciona duas figuras iguais de um conjunto de 3. Pedir à criança para apontar as duas figuras que são exactamente iguais. Três correctos para passar.	4		
9	Completar a figura humana. Dizer à criança para desenhar o que falta. Êxito : qualquer coisa semelhante a pernas e braços.	4		
10	Copiar 3 desenhos Permitir duas tentativas para cada desenho. Pedir à criança: "Faz um igual a este". Desenhar cada uma das seguintes figuras, uma de cada vez, para a criança. A criança deve copiar o desenho com o lápis. O objectivo deste item é ver se a criança consegue ver visualmente estes desenhos e não se ela tem a capacidade para desenhar. Êxito: qualquer figura perceptivamente semelhante às desenhadas.	5		
11	Constroi um puzzle de 4/6 grandes peças, depois de demonstração.	5		
12	Ordena 4 botões do mais pequeno para o maior. Demonstrar e descrever a tarefa. Permitir duas tentativas. Êxito: uma correcta.	5		

Anexo 4 – Perfil de Carolina - Raciocínio

NORTH CAROLINA DEVELOPMENTAL PROFILE (PERFIL DE CAROLINA) - RACIOCÍNIO				
Item	DESCRIÇÃO	Idade	PODE	NÃO PODE
		desenv.	FAZER	FAZER
1	Descriminação entre pequeno e grande. Apontar para o cão grande; depois a bola pequena; depois a bola grande a pedido. Permitir uma tentativa para cada. Êxito com todas correctas.	3 +		
2	Escolher "um" e depois "mais um". De um grupo de 10 blocos a criança dá "um" à pedido e depois dá "mais um" a pedido.	3+		
3	Discriminar entre comprido e curto. Aponta a linha mais comprida quando se lhe pede. Desenhar 2 linhas (5 e 6cm). Alterar a posição respectiva voltando o papel. Êxito com 3 em 3 tentativas ou 5 em 6.	3+		
4	Usar "o maior", "o mais lento" e "o mais pesado" correctamente a pedido. Perguntar:--" O que é maior, uma árvore ou uma flor?"; " O que é mais lento, um automóvel ou uma bicicleta?"; "O que é mais pesado, um tijolo ou um sapato?" Uma tentativa para cada. Êxito com uma correcta.	4+		
5	Completar frases com analogias e oposições depois da explicação do item a) O irmão é um rapaz e a irmã é uma Rapariga, mulher, etc . b) De dia está claro e à noite está c) O pai é um homem e a mãe é d) O caracol é lento e o coelho é e) O sol brilha durante o dia; a lua brilha durante a Uma tentativa cada. Êxito com uma correcta.	4+		
6	Conta 4 objectos (blocos). Apresentar os blocos à criança numa fila: separados de 2,5 cm. Êxito : contar os blocos e dar o total correcto.	4 +		
7	Usar "levemente" e "com força". A pedido: bater as mãos levemente; bater com força. Uma tentativa para cada figura de cada vez. Três correctos para passar.	5		
8	Dizer quantas rodas tem uma bicicleta. Permitir uma resposta.	5		
9	Tocar o bloco do meio numa fila de 5 a pedido. Apresentar os blocos numa fila separados por 1 cm. Permitir uma tentativa	5		
10	Diz quantas rodas tem um carro. Permitir uma tentativa.	5 1/2		
11	Tocar o primeiro e o último bloco de uma fila de 5, a pedido. Permitir uma tentativa para cada. Não importa qual dos extremos da fila é escolhido como primeiro e como último, se as duas escolhas são consideradas uma com a outra.	5 1/2		
12	Indica o material de que são feitos os 3 itens, a pedido. a) De que é feita uma colher? (metal, prata, madeira, plástico) vidro). Permitir uma tentativa para cada, embora cada pergunta possa ser repetida se necessário. Êxito com 3 correctas.	5 1/2		

Anexo 5 – Perfil de Carolina - Linguagem Receptiva

Item	DESCRIÇÃO	Idade desenv.	PODE FAZER	NÃO PODE FAZER
1	Cumprir ordens simples a) Põe o bloco na cadeira; b) Traz-me o bloco ; c) Põe o bloco na mesa Olhar para a criança enquanto se dão as ordens; não acompanhar com os gestos. Repetir, se necessário. Permitir 3 tentativas para cada ordem.	2		
2	Tocar nos objectos designados pelo nome, a pedido. Pedir para tocar : a) chávena; b) lápis; c) sapato; d) bola; e) tesoura f) botão. Uma tentativa por item. Êxito com 5 correctas.	2		
3	Tocar nos objectos designados pela função, a pedido. a) O que serve para beber ; b) O que serve para cortar ; c) O que serve para calçar; d) O que serve para atirar ; e) O que serve para apertar o casaco. Uma tentativa por item. Três correctas.	2		
4	Tocar 3 figuras designadas (acções) : Pedir para a criança tocar a gravura de uma criança a) dormindo b) correndo c) comendo. As figuras devem ser culturalmente familiares.	3		
5	Seguir ordens simples designadas, com preposições diferentes. Põe o bloco .. a) Em cima da cadeira ; b) Em baixo da cadeira ; c) Atrás da cadeira; d) À frente da cadeira; e) Ao lado da cadeira. Olhar para a criança enquanto dá as ordens, sem fazer gestos. Repetir as direcções, se necessário, mas permitir só uma tentativa por direcção. Êxito com 3 correctas.	3		
6	Indica a figura da "noite" quando lhe perguntam " Qual a figura onde podes ver que já é noite?" Permitir só uma tentativa. Utilizar imagens culturalmente familiares.	3		
7	Indica blocos designados pela cor, à pedido. Apresentar 4 blocos juntos. Pedir à criança para indicar, um de cada vez, o encarnado, o azul, o amarelo e o verde. Uma tentativa cada cor. Êxito com 3 correctas.	4		
8	O mesmo que o item 5. Êxito com 4 correctas.	4		
9	Indica figuras indicadas por características distintas, a pedido. Pedir à criança para mostrar a figura de : a) o que serve para cozinhar; b) o que usamos quando está a chover; c) o que nos dá leite ; d) o que tem as orelhas mais compridas ; e) o que brilha à noite no céu ;f) o que caça os ratos. Uma tentativa por item. Êxito com 4 correctas.	4		
10	Tocar na figura com as facas, a pedido. Pedir à criança para tocar só naquela figura onde há facas. Permitir 1 tentativa.	5		
11	Indica o que é escuro, mas não é pequeno, a pedido. Olhar as diferentes formas. Depois pedir-lhe para dizer qual é aquela que é preta, mas não é pequena. Permitir só uma tentativa.	5		
12	Indica a figura daquele que vai ser magoado, a pedido. Pedir à criança para observar as figuras das crianças. Depois pedir-lhe para dizer aquela que vai ser magoada. Permitir só uma resposta.	5		

Anexo 6 – Perfil de Carolina – Linguagem Expressiva

Item	DESCRIÇÃO	Idade desenv.	PODE FAZER	NÃO PODE FAZER
1	" Repete 2 dígitos correctamente, na ordem dada, depois de praticar. Pedir à criança para ouvir cuidadosamente e repetir "dois". Não continuar enquanto a criança não o fizer correctamente. Depois pedir-lhe para dizer: a) 4-7; b) 6-3; c) 5-8. Pronunciar os dígitos, um por segundo, claramente e com igual ênfase. Permitir uma tentativa para cada par de dígitos. Êxito com 1 correcto.	2 1/2		
2	Nomeia os objectos, a pedido. Apontar para uma imagem de cada vez. Perguntar à criança " o que é?" ou "como se chama?" Uma tentativa por imagem. Êxito com 8 correctos.	2 1/2		
3	Diz o primeiro e o último nome, a pedido. Perguntar à criança o nome dela. Se ela só disser o primeiro nome, perguntar-lhe como é o resto, ou como é o outro.	2 1/2		
4	Responde a perguntas de compreensão. Perguntar : a) O que deves fazer quando tens fome? O que deves fazer quando tens sono? C) O que deves fazer quando tens frio? Exemplos de respostas correctas: a) como rebuçados; b) Durmo. 1 correcta	3		
5	Fala sobre imagens. Mostrar 3 imagens culturalmente familiares, uma de cada vez, pedindo à criança para falar sobre a imagem, mas sem fazer perguntas específicas. As 3 imagens devem conter várias crianças participando nalgum acontecimento (festa, picnic, desfile, escola, loja). Para o êxito da criança deve nomear três objectos em cada imagem e descrever algum elemento (o rapaz tem um chapéu na cabeça) ou interpretar uma acção. (uma festa).	3 1/2		
6	Usa frases de duas ou três palavras algumas incluindo pronomes pessoais e/ou conter perguntas. Fazer uma lista de algumas dessas frases utilizadas pela criança durante o seu dia-a-dia Exemplos: "onde está o gato?", "onde foi o gato?" ; "não há bola"; "quero bolos".	3 1/2		
7	O mesmo que o item 2. Catorze correctas para passar.	4		
8	Repete frases de 12 ou 13 sílabas. Pedir à criança para dizer "Bob é um bom cão". Utilizar este exemplo para tornar a tarefa clara para a criança. Depois pedir-lhe para dizer : a) O rapaz chama-se João. É um bom rapaz". b) "Quando o comboio passa, tu ouves o apito". c) " Vamos passar umas boas férias no campo". Pronunciar cada palavra claramente, dum modo natural. Êxito com uma frase correcta.	4		
9	Dar justificações para termos cama e televisões. Perguntar : a) Para que temos uma cama? B) Para que temos uma TV ? Uma tentativa por pergunta. Êxito com uma resposta correcta para cada, ou duas respostas correctas para uma.	4 1/2		
10	Indica a função dos olhos e dos ouvidos, a pedido. Perguntar à criança : O que fazemos com : a) os nossos olhos?" b) os nossos ouvidos?" Uma tentativa por pergunta. Deve dar a função geral correcta (ver,ouvir) ou um uso específico adequado (ver TV, ouvir cantigas).	4 1/2		
11	Usa frases de 4 a 6 palavras. Anotar algumas das frases usadas pela criança durante a rotina normal do dia.	5		
12	Usa plurais regulares correctamente a maior parte das vezes. Anotar algumas frases utilizadas pela criança, que incluam o uso de plurais regulares. Exemplos típicos " duas mesas", " flores", " os meus pés".	5		

Anexo 7 - Critério para exercícios dentro de cada modalidade do Perfil de Carolina e exemplo utilizado no Joanna de Ângelis para a soma dos resultados obtidos por cada inscrito – Percepção Visual

North Carolina Developmental Profile
A criterion Referenced Checklist for planning Early Childhood Education

Developmental Age Level	20			12		
	19	15		11		
5	18	14	12	9	12	
	17	13	11	8	11	12
	16	12	10	7	10	11
	15					
4	14	11				10
	13	10	9	6	9	9
	12	9	8	5	8	8
	11	8	7	4	7	7
3	10					
	9					
	8	7	6	3	6	6
	7	6	5	2	5	5
2	6	5	4	1	4	4
	5					
	4	4				
	3	3	3		3	3
	2	2	2		2	2
	1	1	1		1	1
	Gross Motor	Fine Motor	Visual Perception	Reasoning	Receptive Language	Expressive Language

JARDIM BRANCO- 3 ANOS- 2006																	
NOMES	PERCEPÇÃO VISUAL												S	ID	DN	AD	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12					
														T			
1-														0			
2-														0			
3-														0			
4-														0			
5-														0			
6-														0			
7-														0			
8-														0			
9-														0			
10-														0			
11-														0			
12-														0			
13-														0			
14-														0			
15-														0			

Anexo 8 - Exemplo utilizado no Joanna de Ângelis para a soma dos resultados obtidos por cada inscrito – Linguagem Expressiva e Receptiva

JARDIM BRANCO – 3 ANOS - 2006																	
NOMES	LINGUAGEM RECEPTIVA												T	S	ID	DN	AD
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12					
1-														0			
2-														0			
3-														0			
4-														0			
5-														0			
6-														0			
7-														0			
8-														0			
9-														0			
10-														0			
11-														0			
12-														0			
13-														0			
14-														0			
15-														0			

JARDIM BRANCO- 3 ANOS- 2006																	
NOMES	LINGUAGEM EXPRESSIVA												T	S	ID	DN	AD
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12					
1-														0			
2-														0			
3-														0			
4-														0			
5-														0			
6-														0			
7-														0			
8-														0			
9-														0			
10-														0			
11-														0			
12-														0			
13-														0			
14-														0			
15-														0			

Anexo 9 - Exemplo utilizado no Joanna de Ângelis para a soma dos resultados obtidos por cada inscrito – Raciocínio e Motricidade Fina

JARDIM BRANCO- 3 ANOS- 2006																	
NOMES	RACIOCÍNIO												T	S	ID	DN	AD
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12					
1-														0			
2-														0			
3-														0			
4-														0			
5-														0			
6-														0			
7-														0			
8-														0			
9-														0			
10-														0			
11-														0			
12-														0			
13-														0			
14-														0			
15-														0			

JARDIM BRANCO- 3 ANOS - 2006																				
NOMES	MOTRICIDADE FINA															T	S	ID	DN	AD
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15					
1-																0				
2-																0				
3-																0				
4-																0				
5-																0				
6-																0				
7-																0				
8-																0				
9-																0				
10-																0				
11-																0				
12-																0				
13-																0				
14-																0				
15-																0				

Anexo 9 - Exemplo utilizado no Joanna de Ângelis para a soma dos resultados obtidos por cada inscrito - Motricidade Global

JARDIM BRANCO 3 ANOS 2006																									
NOMES	MOTRICIDADE GLOBAL																								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	T	S	ID	DN	AD
1-																					0				
2-																					0				
3-																					0				
4-																					0				
5-																					0				
6-																					0				
7-																					0				
8-																					0				
9-																					0				
10-																					0				
11-																					0				
12-																					0				
13-																					0				
14-																					0				
15-																					0				

Anexo 10 -Grelhas de Observação da Dra Cró (1996, 2001.)

GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DOS 3 AOS 6 ANOS

OBJECTIVOS DESENVOLVIMENTAIS	ACTIVIDADES	COMPORTAMENTOS
1. Desenvolvimento do Esquema Corporal	Saltar a pés juntos	. bom equilíbrio . perda de equilíbrio por causa de má recepção velocidade crescente dos saltos . falta de elasticidade nas pernas . boa recepção (os dois pés juntos) . queda voluntária na recepção . queda involuntária na recepção
Tomada de consciência do corpo global	Saltar sobre um pé	. pequenos saltos rápidos . grandes saltos . perda de equilíbrio . sincinésias
	Caminhar sobre uma linha direita	. bom equilíbrio . equilíbrio instável . perda de equilíbrio
	Grafismo, Canções, Histórias, Marionetes	. permanece calmo . mexe-se sem parar . pequenos movimentos . grandes movimentos
Tomada de consciência das partes do corpo	Actividade psicomotora	. movimentos globais . independência dos movimentos(só os os movimentos dos membros requeridos). . todo o corpo está implicado no movimento
	Grafismo, Pintura, Colagem, Recorte, Modelagem	. movimenta só o punho, as mãos e os dedos . agarra com a mão todo o pincel, o lápis, etc. . independência dos dedos, uns em relação aos outros

GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DOS 3 AOS 6 ANOS

OBJECTIVOS DESENVOLVIMENTAIS	ACTIVIDADES	COMPORTAMENTOS
Tomada de consciência das partes do corpo	Fantoches	<ul style="list-style-type: none"> . todo o corpo se movimenta como nos fantoches . só movimenta os braços e as mãos
Reprodução de atitudes	Expressão corporal	<ul style="list-style-type: none"> . imita gestos do Educador
	Actividade psicomotora	<ul style="list-style-type: none"> . imita gestos de outra criança . faz gestos sem olhar para o Educador ou outras crianças
	Jogo do manequim	<ul style="list-style-type: none"> . não imita e fica quieta . reproduz sempre os mesmos gestos . cria gestos novos . imita correctamente à primeira tentativa . imita correctamente depois de várias tentativas . imitação incorrecta
Projecção do corpo	Actividade psicomotora, canções e rodas	<ul style="list-style-type: none"> . mostra correctamente todos os sítios do corpo designados . mostra correctamente todas as partes do corpo designadas . executa uma atitude depois de um tempo de reflexão . executa esta atitude rapidamente . a atitude é correcta . a atitude é incorrecta
	Desenho do boneco	<ul style="list-style-type: none"> . garatuja . boneco cabeçudo . boneco cabeçudo mais alguns detalhes . boneco cabeçudo com tronco . exagero e desproporção de certas partes do corpo
	Modelagem	<ul style="list-style-type: none"> . modelagem em duas dimensões, vazio . modelagem em duas dimensões, cheio . em três dimensões

GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DOS 3 AOS 6 ANOS

OBJECTIVOS DESENVOLVIMENTAIS	ACTIVIDADES	COMPORTAMENTOS
2. Desenvolvimento da lateralidade	Actividade psicomotora	.utiliza preferencialmente a mesma mão para atirar uma bola .utiliza preferencialmente o mesmo pé para chutar uma bola .anda ao pé coxinho, com o mesmo pé
Dominância lateral	Jogos livres ou dirigidos	.constrói puzzles utilizando preferencialmente a mesma mão .agarra e larga objectos cada vez mais pequenos com uma das mãos
	Modelagem, corte , colagem	.utiliza a tesoura com uma mão preferencialmente para cortar papel .modela em plasticina ou barro com flexibilidade e firmeza das mãos .recorta uma linha direita ou ondulada traçada no papel .recorta formas geométricas que têm Ângulos .utiliza o pincel de cola preferencialmente com a mesma mão
Reconhecimento da direita e da esquerda	Actividade psicomotora	. salta a pés juntos à direita . salta a pés juntos à esquerda . salta a pés juntos atrás . salta a pés juntos à frente
	Actividades livres ou dirigidas	. lança uma bola ao alto com a mão direita . lança uma bola ao alto com a mão esquerda . atira uma bola ao alto com a mão direita . atira uma bola ao chão com a mão esquerda . pára uma bola com o pé direito . pára uma bola com o pé esquerdo
3. Motricidade Global	Jogos livres ou orientados	. anda para a frente e para trás ao longo de uma linha direita bom equilíbrio ao longo do exercício equilíbrio instável

GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DOS 3 AOS 6 ANOS

OBJECTIVOS DESENVOLVIMENTAIS	ACTIVIDADES	COMPORTAMENTOS
3- Motricidade Global	Jogos livres ou orientados	<ul style="list-style-type: none"> . perda de equilíbrio ocasional . perda de equilíbrio frequente . presença de sincinésias . salta a pés juntos .. bom equilíbrio .. perda de equilíbrio. A criança cai por causa de má recepção, por causa da velocidade crescente dos saltos .. falta de elasticidade nas pernas . Salta num só pé .. pequenos saltos rápidos .. grandes saltos .. perda de equilíbrio
4. Motricidade Fina	Colagem, pintura, marionetes, desenho e recorte	<ul style="list-style-type: none"> . apresenta sincinésias . tem grandes dificuldades em realizar movimentos finos . independência da mão e do punho em relação ao braço . agarra no pincel ou no lápis com a mão toda . agarra só com polegar e o indicador
	Colagem, pintura, marionetes, desenho e recorte	<ul style="list-style-type: none"> . agarra o lápis com flexibilidade . o braço segue o movimento do lápis . todo o corpo se desloca como o da marionete . só o braço é que se movimenta
	Jogos de pré-escrita, desenho, recorte e colagem	<ul style="list-style-type: none"> . independência do braço em relação ao corpo . agarra o lápis com força . agarra o lápis com flexibilidade . o movimento do pulso e da mão é independente em relação ao resto do corpo . o polegar e o indicador são independentes em relação aos outros dedos

GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DOS 3 AOS 6 ANOS

OBJECTIVOS DESENVOLVIMENTAIS	ACTIVIDADES	COMPORTAMENTOS
5- Desenvolvimento da noção de espaço	Actividades psicomotoras	. verbaliza e conhece noções relativas a objectos .. ao lado de .. perto de .. em baixo .. em cima .. dentro de .. fora de .. no interior .. no exterior
Verbalização de noções espaciais		
Orientação no espaço conhecido	Jogos livres ou orientados	. desloca-se com facilidade no espaço conhecido . conhece os diferentes espaços de sua casa e do jardim de infância . conhece os lugares dos objectos mais familiares da sua escola . arruma com facilidade os jogos nos devidos lugares
Organização no espaço		. coloca um objecto à direita de... . coloca um objecto diante de... . coloca um objecto atrás de...
Estruturação do espaço	Desenho, pintura	. utiliza o espaço gráfico correctamente . o sol, o céu, as nuvens em cima . a terra em baixo . o mar em baixo . o barco sobre a água . a casa no solo . as figuras desenhadas ou pintadas são proporcionais aos outros objectos desenhados . as partes do corpo do boneco aparecem nos lugares correctos . há proporções no desenho da figura humana

GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DOS 3 AOS 6 ANOS

OBJECTIVOS DESENVOLVIMENTAIS	ACTIVIDADES	COMPORTAMENTOS
<p>6- Desenvolvimento da noção de tempo</p> <p>Ritmo</p> <p>Interiorização do tempo</p> <p>Estruturação do tempo</p>	<p>Rodas e cantigas Jogos motores acompanhados de instrumentos musicais xilofone, maracas, triângulos, tambores</p> <p>Histórias, fantoches</p> <p>Actividades da linguagem</p> <p>Audição de instrumentos musicais, discos, etc.</p> <p>Lengalengas</p>	<p>. a criança movimenta-se espontaneamente ao som de um ritmo</p> <p>. a criança movimenta-se em função de diferentes ritmos</p> <p>. a criança utiliza o corpo todo para expressar o ritmo</p> <p>. a criança conhece os aspectos sequenciais de uma História</p> <p>. a criança conta sequencialmente uma História que ouviu</p> <p>.. omitindo muitos pormenores</p> <p>.. omitindo poucos pormenores</p> <p>. emprega correctamente advérbios de tempo</p> <p>.. ontem</p> <p>.. amanhã</p> <p>.. anteontem</p> <p>.. depois de amanhã</p> <p>. emprega correctamente os tempos dos verbos</p> <p>.. pretérito perfeito</p> <p>.. pretérito imperfeito</p> <p>.. futuro</p> <p>. transcreve graficamente estruturas temporais dum instrumento musical ou duma música</p> <p>. reproduz o ritmo duma lengalenga com um instrumento musical</p> <p>. reproduz através da mímica o ritmo da lengalenga</p> <p>. reproduz graficamente o ritmo da lengalenga</p>

GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

OBJECTIVOS DESENVOLVIMENTAIS	ACTIVIDADES	COMPORTAMENTOS
1- Expressar-se através de enunciados verbais correctos	Contagem de uma história	<ul style="list-style-type: none"> . expressa o pensamento de uma forma correcta . os enunciados são ricos e explícitos . verbaliza com uma certa ordem cronológica . revela ter compreendido o conteúdo da história
	Acolhimento da manhã	<ul style="list-style-type: none"> . verbaliza acontecimentos da véspera e da antevéspera . é capaz de escutar os outros . expressa-se através de frases <ul style="list-style-type: none"> .. simples .. ricas .. correctas
2. Aquisição de vocabulário	Teatro de sombras Marionetes Fantoches	<ul style="list-style-type: none"> . sabe escutar . manifesta ter interiorizado vocabulário ligado à sua experiência concreta . manifesta ter interiorizado outro vocabulário . faz o transfert do vocabulário para outros enunciados
	Jogos poéticos	<ul style="list-style-type: none"> . compreende o sentido de diversas expressões com o mesmo vocabulário . compreende e diz se duas palavras rimam ou não
3. Reconhece a especificidade dos objectos e dos símbolos	Actividades de rotina Reprodução de histórias Teatro de sombras	<ul style="list-style-type: none"> . nomeia o conteúdo de uma imagem simples . conta uma com sequência a propósito de uma ou várias imagens (até 5 imagens) . sabe para que servem objectos conhecidos . define palavras de uso comum . compreende o sentido de "alguns", "muitos", "vários" e "mais", "menos", "pouco". . compreende o sentido de expressões de lugar e tempo

GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM		
OBJECTIVOS DESENVOLVIMENTAIS	ACTIVIDADES	COMPORTAMENTOS
4. Compreender - apreender os conceitos expressos pelas palavras	Conversas informais a partir de situações vividas	<ul style="list-style-type: none"> . manifesta compreender genericamente os símbolos mais usuais no jardim de infância(cabides, guardanapos, etc.) . compreende alguns sinais de valor universal(de trânsito, de registo de actividades, etc.) . faz a distinção entre os significantes(palavras) e significados (objectos, acções, pessoas).
	Jogos de psicomotricidade	<ul style="list-style-type: none"> . compreende os símbolos das tabelas de registo de presenças, tarefas, etc.
	Actividades de rotina diária	<ul style="list-style-type: none"> . compreende e conhece os símbolos utilizados no Jardim de Infância para etiquetar jogos, objectos, tarefas, etc.
5. Enriquecimento da estrutura da frase emprego de artigos emprego de pronomes emprego de advérbios	Jogos de construção e encaixe	<ul style="list-style-type: none"> . reconhece e compreende o sentido das palavras utilizadas nos cartazes, nos objectos, o seu próprio nome . escreve o seu nome nos desejos, nos trabalhos, etc. . a criança emprega correctamente frases completas simples utiliza correctamente os artigos(definidos e indefinidos). . emprega correctamente pronomes pessoais(primeiro as primeiras e segundas pessoas e em seguida as terceiras pessoas. . emprega correctamente os pronomes possessivos(pela mesma ordem que os anteriores).
	Actividades de rotina	
	Teatro de sombras	
	Fantoches	
	Conversas informais acerca do que fazem	
	Reprodução de histórias ouvidas	
	Acolhimento de manhã	
	Conversas informais nos ateliers	
		<ul style="list-style-type: none"> . utiliza correctamente advérbios de lugar, aqui, ali, onde, atrás, à frente . utiliza correctamente alguns advérbios de tempo, ontem, amanhã, anteontem, depois de amanhã

GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM		
OBJECTIVOS DESENVOLVIMENTAIS	ACTIVIDADES	COMPORTAMENTOS
emprego de verbos		. Emprega correctamente os tempos dos verbos
	Reprodução de histórias	.. presente
	Acolhimento de manhã	.. infinitivo
	Conversas nos ateliers	.. futuro
	Teatro de fantoches	.. imperfeito
		.. condicional
emprego de conjunções		. responde a questões do tipo
		" o que acontece se..."
		"ele pediu-me para vir porque ..."
		" ele caiu, se bem que ..."
6. Expressar-se através da pré-escrita (grafismos ou algumas palavras	Elaboração de textos, livros	. elabora textos simples em forma de grafismo (receita de
	Jogos poéticos	um bolo, caminho para o jardim de infância, etc.)
	Registos de tarefas	. compreende e explicita textos simples registados em
		forma de grafismo
		. completa sequências de gravuras com outra gravura
		desenhada pela criança
		. reconhece algumas palavras mais utilizadas em cartazes, objectos, etc.
		. reconhece o seu nome escrito

GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO		
OBJECTIVOS DESENVOLVIMENTAIS	ACTIVIDADES	COMPORTAMENTOS
1- Capacidade de representação	Jogo na casa das bonecas	. imita os adultos importantes para ela :
. imitação directa	Jogo do disfarce	.. o pai
. imitação diferida		.. a mãe
		.. a educadora
		. imita o adulto reelaborando as suas atitudes(criatividade)
2. Capacidade de seleccionar informações e		. estabelece relações de causa/ efeito
Estabelecer relações		. relaciona os objectos :
		.. pelo uso
		.. pelo tamanho
		.. pela forma
		.. pela cor
		..pela utilidade
	Leitura de imagens	. ordena figuras segundo uma sucessão lógica de tempo
	Contagem de histórias	. completa desenhos segundo relações lógicas
	" Leitura" de livros de gravuras	. conta uma história, representada em figuras, da esquerda
		para a direita
3.Desenvolver conceitos:	Actividades de rotina diária	. avalia correctamente objectos leves e pesados
.. leve e pesado		. distingue em gravuras quais os objectos mais pesados e
		os mais leves
	Jogos diversos	. ordena cartões com desenhos de objectos e animais
		do mais leve ao mais pesado e ao contrário
.. cheio, vazio, muito e pouco		. compreende e verbaliza quando um recipiente está
	Jogos no canto da areia e da água com diversos materiais	cheio ou vazio
		cheio, pouco cheio, <i>mais</i> cheio

GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO		
OBJECTIVOS DESENVOLVIMENTAIS	ACTIVIDADES	COMPORTAMENTOS
4. Formar o conceito de conjunto :	Jogos diversos (de várias cores e de várias formas)	. compreende e organiza conjuntos dentro da própria sala
.. em compreensão		(das cadeiras, dos lápis, dos feltros, etc.)
.. aquisição a noção de pertença e não pertença		. compreende e verbaliza quando um elemento pertence ou
		não pertence a um dado conjunto
.em extensão		. ordena objectos por ordem:
		.. crescente
		..decrecente
5.Aquisição da noção de correspondência um a um		
	Jogos diversos(de várias cores, tamanhos, formas)	. faz a correspondência um a um de objectos, pessoas,
		gravuras
6. Formar o conceito de :	Actividades de rotina	
.. número	Actividades psicomotoras	. forma conjuntos (de pelo menos 5 elementos) e
		verbaliza correctamente o número correspondente
		. forma subconjuntos de um conjunto e verbaliza
		correctamente o numeral correspondente
		. faz a correspondência de conjuntos com o mesmo
		número de elementos.
. numeral ordinal		. organiza e compreende várias ordenações:
		. de cima para baixo
		. de trás para frente
		. da esquerda para a direita

GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO AFECTIVO- RELACIONAL		
OBJECTIVOS DESENVOLVIMENTAIS	ACTIVIDADES	COMPORTAMENTOS
1. Ser capaz de observar os sinais emotivos e sociais	Acolhimento da manhã	. é sensível aos sentimentos dos outros e do educador:
que caracterizam as pessoas	Jogos no exterior	alegrias, tristezas, isolamento, etc.
		. é sensível aos diferentes estados de humor das outras crianças e do educador
		. interroga o educador sobre os seus sentimentos:
		" estás triste, fatigado, etc."
		. interroga as outras crianças sobre os seus sentimentos
		. procura integrar no grupo um colega mais tímido
2. Ser capaz de distinguir a sua realidade social da dos outros colegas	Actividades em pequeno grupo:	. compreende que as suas experiências em família não são iguais às das outras crianças
	Grafismo, recorte, colagem	.compreende que os seus amigos não são os mesmos que os dos seus companheiros
		. faz perguntas às outras crianças sobre os seus amigos e a sua família
3. Ser capaz de ter em conta as suas necessidades, respeitando a dos outros	Fantoches, canções, rodas, jogos diversos	. aceita compromissos com as outras crianças
		. troca brinquedos com os outros
		. ajuda as outras crianças ou o educador
		. respeita normalmente a vontade dos outros
		. avalia positivamente ou negativamente o seu comportamento e o dos outros
		. cede o seu lugar ao educador ou a outros colegas
4. Ser capaz de respeitar as regras do grupo e de elaborar regras para o grupo	Actividades na casa das bonecas, canto da mercearia, canto do livro, etc.	. conhece as regras do seu grupo
		. conhece as regras de sua sala de actividades
		. conhece as regras do jardim de infância
		. lembra as regras aos outros colegas e ao educador
		. diz "por favor" e "obrigado" em 50% das vezes
		. inventa regras para os jogos e brincadeiras com os outros colegas

GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO AFECTIVO RELACIONAL		
OBJECTIVOS DESENVOLVIMENTAIS	ACTIVIDADES	COMPORTAMENTOS
5-Ser capaz de colaborar com as outras crianças e os adultos	Actividades de rotina diária Jogos no exterior Jogos diversos	. coopera com o adulto 75% das vezes (pôr a mesa, levar materiais, etc.) . pede ajuda muitas vezes ao educador e aos colegas . conversa calmamente com o adulto e com as outras crianças . brinca com 2 ou 3 crianças durante cerca de 20 a 30 minutos en actividades cooperativas . escolhe sempre os mesmos amigos para brincar
6- Ser capaz de aceitar um papel ou vida do grupo	Festas, jogos, actividades em grande grupo	. manifesta responsabilidade . é aceito pelos outros como líder . imita o papel do adulto . canta e dança para os outros, sem timidez . manifesta ter em conta o ponto de vista dos outros

Anexo 11 – Grelha de Actividades Diárias – Classe dos 3 anos

JARDIM ESCOLA BRANCO- 3 ANOS- 2006 – ACTIVIDADES DIÁRIAS																	
NOMES	RODAS E CANÇÕES					TEMA DE VIDA			DESENHO LIVRE		EXP MUS	HIST FLA	PINT CARIMB	JOGOS MATEM	CUSINAIRE	FANTOCHE	
	1	2	3	4	5	2a	5a	6a	2a	4a	3a F	3a F	3a F	4a F	4a F	5a F	
	1-																
2-																	
3-																	
4-																	
5-																	
6-																	
7-																	
8-																	
9-																	
10-																	
11-																	
12-																	
13-																	
14-																	
15-																	

JARDIM BRANCO - 3 ANOS - 2006 – ACTIVIDADES DIÁRIAS															
Nomes	Plast	Enfiam	J.Trad	Dram	Entr e Dob	Encaixe	Lengas e Adiv	Digit	Colagem	Lego	Espelho				
	3a F	3a F	4a F	4ª F	5a F	5a F	6a F			6a F	1	2	3	4	5
1-							E								
2-															
3-															
4-															
5-															
6-															
7-															
8-															
9-															
10-															
11-															
12-															
13-															
14-															
15-															

Anexo 12 - Relatórios das educadoras de infância – classe dos 3 anos

RELATÓRIO JARDIM BRANCO -
RODAS E CANÇÕES: 1 -
2--
3--
4--
5-
TEMA DE VIDA:
2a -ÁGUA NA NATUREZA: RECORTES / ok
5a-IDENTIFICO CORES, SONS E CHEIROS DA NATUREZA / AULA PASSEIO / NÃO TIVERAM PARTICIPAÇÃO :
DESENHO LIVRE E ORIENTADO:
2a- LIVRE: DESENHAR ALGUMA COISA QUE OS DEIXEM FELIZES / / NÃO SOUBERAM DIZER O QUE DESENHARAM:
4a-ORIENTADO: DESENHAR: UMA NUVEM / UM RIO / UMA CHUVA / / NÃO DESENHARAM ::
GARATUJAS:
EXPRESSÃO MUSICAL:
3a-MÚSICA: TIA MÔNICA / NÃO ACOMPANHARAM OS MOVIMENTOS .:
HISTÓRIA FLANELÓGRAFO:
3a - PATINHO FEIO: MUITA DIFICULDADE NA FALA :
CONTA SEM SEQUENCIA :
MUITAS REPETIÇÕES, POUCO VOCABULÁRIO :
PINTURA OU CARIMBAGEM:
3a-3 FIGURAS DE CARIMBOS / IDENTIFICAR AS FIGURAS E FALAR ALGUMA COISA SOBRE ELAS / OK
JOGOS MATEMÁTICOS:
4a- NÃO DADA
CUSINAIRE:
4a-NÃO DADA
FANTOCHE:
5a-NÃO DADA
JOGOS SENSORIAIS (REPRESENTAÇÃO CRIATIVA)
1- RETÂNGULO / AN / APRESENTAR A CRIANÇA FORMAS GEOMETRICAS, 1 TRIÂNGULO, 1 RETÂNGULO E 1 QUADRADO PERGUNTAR QUAL FORMA ESTA NO MEIO. NÃO SOUBERAM AS FORMAS GEOMÉTRICAS:
2- PENTE / EN / A CRIANÇA IRÁ ATÉ O ESPELHO E IRÁ PENTEAR OS CABELOS. PERGUNTAR QUAL OBJETO ELA USOU PARA SE PENTEAR. NÃO SOUBERAM DESCREVER O OBJECTO DE USO QUOTIDIANO :
3- TINTA / IN / DISPOR DE ALGUMAS TINTAS. PERGUNTAR QUAL É A AULA DO DIA. NÃO FIZERAM AS RELAÇÕES CORRECTAS:
4- ONÇA / ON / APRESENTAR UMA ONÇA GRANDE DE PELÚCIA. PERGUNTAR QUE ANIMAL É ESSE.
FALARAM OUTROS ANIMAIS :
5- NÃO DADA.
AUDITIVOS (CLASSIFICAÇÃO OU EXPLORAÇÃO): ATRIBUTOS 7
1- VARIEDADES DE FORMAS GEOMÉTRICAS. NÃO ATINGIRAM ::
2- PENTES E ESCOVAS DIVERSAS. OK
3- VARIEDADES DE TINTAS E CORES.. NÃO ATINGIRAM OS ATRIBUTOS PEDIDOS:
4- ONÇAS DE PELÚCIA E DE PLÁSTICO DE VÁRIOS TAMANHOS- NÃO ATINGIRAM OS ATRIBUTOS :
5- NÃO DADA.

SERIAÇÃO:

- 1- SEPARAR 1 QUADRADO, 1 CÍRCULO E 1 RETÂNGULO. ALTERNARAM ERRADO :
- 2- SEPARAR AS ESCOVAS DOS PENTES., NÃO SOUBERAM SEPARAR :
- 3- PEDIR PARA QUE PEGUEM 1 TINTA VERDE, AZUL, VERMELHA E AMARELA. ERRARAM AS CORES :
- 4- INTERCALAR 1 ONÇA GRANDE E 1 PEQUENA ATE 4-. NÃO SOUBERAM INTERCALAR:.
- 5- NÃO DADA

TÁTEIS (REVER):

- 1- CONTORNAR A PALAVRA RECTÂNGULO COM EVA E FAZER UM CAMINHÃO ATRAVES DO RETANGULO.
NÃO TERMINARAM :.
- 2- CONTORNAR A PALAVRA PENTE COM APARAS FAZER UM PENTE COLANDO AREIA. NÃO TERMINARAM :
- 3- CONTORNAR A PALAVRA TINTA COM EVA, PASSAR TINTA NAS MÃOS E CARIMBAR NO PAPEL.
NÃO TERMINARAM :
- 4- CONTORNAR A PALAVRA ONÇA COM BOLINHAS DE CREPON, XEROX DE UMA ONÇA, COLAR BOLINHAS MARROM NAS PINTAS E LANTEJOUHAS NOS
OLHOS. NÃO TERMINARAM :
- 5- NÃO DADA.

PLASTICINA:

- 3a- NÃO CONSEGUIRAM FAZER UM PENTE COM A MASSE DE MODELAS :

ENFIAMENTOS:

- 3a- NÃO DADA.

DRAMATIZAÇÃO:

- 4a- OK.

JOGOS TRADICIONAIS:

- 4a PULAR EM UM PÉ SÓ . TIVERAM DIFICULDADES NO EQUILIBRIO E APOIARAM-SE NA PAREDE :

ENTRELAÇAMENTOS:

- 5a- DIFICULDADES NA COORDENAÇÃO FINA :.

ENCAIXE:

- 5a- NÃO DADA.

LENGAS-LENGAS, ADIVINHAS OU POESIAS:

- 6a- NÃO DADA.

LEGOS:

- 6a- NÃO DADA.

ESPELHO: ACIMA DE 12 ATRIBUTOS.

- 1- OK
- 2- OK
- 3- OK
- 4- NÃO DADA.
- 5- NÃO DADA.

SENDO DE SI:

6a- NÃO DADA.

BLOCOS LÓGICOS:

2a- OK

BIBLIOTECA:

5a- NÃO DADA.

JOGOS DE CONSTRUÇÕES:

5a- NÃO TIVERAM CRIATIVIDADE PARA CONSTRUIR UMA CASA COM BLOCOS

GRAFISMO:

3a- DIFICULDADES NOS MOVIMENTOS :

DIÁLOGO:

2a- NÃO DADA.

DIGITINTA:

6a- NÃO DADA.

RASGAR, RECORTAR E COLAR:

2a- NÃO DADA.

CANTINHO DE ATIVIDADES LUDICAS:

2a- NÃO DADA.

RELATÓRIO DOS EXERCÍCIOS DE PSICOMOTRICIDADE RELATÓRIO DO NÚMERO 21

ML: MANHÃ /

TARDE

ME: MANHÃ /

TARDE:

EC: MANHÃ /

TARDE

PE: MANHÃ :

TARDE:

PL: MANHÃ

TARDE

Anexo 13 - Relatórios das educadoras de infância – classe dos 4 anos

NOMES	Caderno Quadriculado					Actividade de Apoio					Leng	Enfiament		Entrelaç		
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	1	2	1	2	
4 ANOS																
1-																
2-																
3-																
4-																
5-																
6-																
7-																
8-																
9-																
10-																
11-																
12-																
13-																
14-																
15-																
16-																
17-																
18-																
19-																
20-																
21-																
22-																
23-																
24-																
25-																
26-																

Nomes	Caderno Desenho					Colagem					Senso de Si					Estudo do Meio		
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3
4 ANOS																		
1-																		
2-																		
3-																		
4-																		
5-																		
6-																		
7-																		
8-																		
9-																		
10-																		
11-																		
12-																		
13-																		
14-																		
15-																		
16-																		
17-																		
18-																		
19-																		
20-																		
21-																		
22-																		
23-																		
24-																		
25-																		
26-																		

NOMES	HIGH SCOPE					HIGH SCOPE					HIGH SCOPE					HIGH SCOPE					HIGH SCOPE					Esp	
4 ANOS	RC	RC	RC	RC	RC	C	C	C	C	C	S	S	S	S	S	N	N	N	N	N	R	R	R	R	R		
1-																											
2-																											
3-																											
4-																											
5-																											
6-																											
7-																											
8-																											
9-																											
10-																											
11-																											
12-																											
13-																											
14-																											
15-																											
16-																											
17-																											
18-																											
19-																											
20-																											
21-																											
22-																											
23-																											
24-																											
25-																											
26-																											

JARDIM VERMELHO- 4 ANOS - 2006 - RELATÓRIO	
RC	NÃO RECONHECEU O OBJETO A CLASSIFICAR:
	NÃO ASSOCIOU A PALAVRA AO OBJETO:
	NÃO SOUBE RESPONDER O TEMA :
	OUTRAS OBSERVAÇÕES:
CLASSIFICAÇÃO	NÃO FALOU O NÚMERO DE ATRIBUTOS ESTIPULADOS :
	OUTRAS OBSERVAÇÕES :
SERIAÇÃO	ERROU NA CONTAGEM DOS OBJECTOS :
	:
	ERROU NA COLOCAÇÃO DO OBJECTOS:
	OUTRAS OBSERVAÇÕES :
NUMERO	NÃO SOUBE CONTAR :
	NÃO RECONHECE NUMEROS:
	SEQUENCIA NUMÉRICA INCORRETA :
	OUTRAS OBSERVAÇÕES:
REVER	JOGOU O MATERIAL:
	FICOU ILEGÍVEL:
	MAL FEITO:
	NÃO TERMINOU NO TEMPO DETERMINADO:
	OUTRAS OBSERVAÇÕES:
ESPELHO	NÃO ATINGIU OS ATRIBUTOS DA CLASSIFICAÇÃO DAS PARTES DO CORPO:
	OUTRAS OBSERVAÇÕES:
CADERNO COORD.	NÃO TERMINOU NO TEMPO DETERMINADO:
	NÃO RESPEITOU OS ESPAÇOS DA LINHA:
	FALTA DE COORDENAÇÃO :
	OUTRAS OBSERVAÇÕES :

COLAGEM	NÃO TERMINOU NO TEMPO DETERMINADO:
	NÃO SOUBE USAR O MATERIAL:
	OUTRAS OBSERVAÇÕES:
SENSO DE SI	NÃO CONSEGUIU REALIZAR OS EXERCÍCIO PEDIDO:
	OUTRAS OBSERVAÇÕES:
ESTUDO DO MEIO	NÃO PARTICIPA :
	OUTRAS OBSERVAÇÕES :
CADERNO QUADRICULADO	NÃO RESPEITOU OS QUADRADINHOS;
	NÃO TERMINOU NO TEMPO DETERMINADO:
	TROCOU O TRAÇADO:
	OUTRAS OBSERVAÇÕES:
ATIVIDADE DE APOIO	NÃO CONSEGUIU REALIZAR OS EXERCÍCIO PEDIDO:
	OUTRAS OBSERVAÇÕES:
LENGAS-LENGAS	FALTA DE PRONUNCIA CLARA E CORRETA DAS FRASES OU PALAVRAS:
	NÃO CONSEGUE INICIAR O EXERCICIO:
	OUTRAS OBSERVAÇÕES:
ENFIAMENTOS	NÃO CONSEGUE:
	PULOU BURACOS:
	OUTRAS OBSERVAÇÕES:
ENTRELAÇAMENTOS	NÃO CONSEGUIU:

	OUTRAS OBSERVAÇÕES:

PSICOMOTRICIDADE	ML-
	ME -
	E.C -
	PE-
	PL-

Anexo 14 - Relatórios das educadoras de infância – classe dos 5 anos

NOMES	RC					Classificação					Serição					Número					Rever					Cart. Maternal					Estudo Meio					Matemática									
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
5 ANOS																																													
1-																																													
2-																																													
3-																																													
4-																																													
5-																																													
6-																																													
7-																																													
8-																																													
9-																																													
10-																																													
11-																																													
12-																																													
13-																																													
14-																																													
15-																																													
16-																																													
17-																																													
18-																																													
19-																																													
20-																																													

JARDIM AZUL 2006- 5 ANOS																				
Nomes	Ditado					Figura e Fundo					Caderno Coorden					Leng	Enf	Ent	Dob	Hist
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1-																				
2-																				
3-																				
4-																				
5-																				
6-																				
7-																				
8-																				
9-																				
10-																				
11-																				
12-																				
13-																				
14-																				
15-																				
16-																				
17-																				
18-																				
19-																				
20-																				

Anexo 15- Mapa de leitura da Cartilha Maternal, cedido pela Associação de Jardins Escola João de Deus

Nomes	i	u	o	a	e	vogais ditong	v	f	j	t	d	b	p	l	..o	ei	t	s	q	c	g	r	Pedro	z	s	x	-	m	am em im om um	am= ão	n in on un	na en on un	h	lh	nh	ch	alfa- beto	livro																			
1 -																																																									
2																																																									
3																																																									
4																																																									
5																																																									
6-																																																									
7																																																									
8-																																																									
9-																																																									
10																																																									
11-																																																									
12																																																									
13-																																																									
14																																																									
15-																																																									
16																																																									
17-																																																									
18																																																									
19																																																									
20-																																																									
21																																																									
22																																																									
23-																																																									
24-																																																									
25-																																																									
26-																																																									
27-																																																									
28-																																																									
29-																																																									

Anexo 16 - Relatórios das educadoras de infância – classe dos 5 anos

RELATÓRIO DO JARDIM AZUL , SEMANA DE 27 A 30 DE NOVEMBRO E 1 DE DEZEMBRO
CADERNO DE COORDENAÇÃO
LETRA ESTUDADA / NH / PALAVRA /LINHA/SÍLABA NHA/DINHEIRO NHE/COZINHEIRA NHE/NHI/TAMANHO NHO/NHU.
1 - ERROS ORTOGRÁFICOS /
2 - ERROS ORTOGRÁFICOS /
3 - ERROS ORTOGRÁFICOS /
4 - ERROS ORTOGRÁFICOS /
5 - ERROS ORTOGRÁFICOS /
DITADO
1 - PALAVRAS COM A SILABA NHA
2 - PALAVRAS COM A SILABA NHE
3 - PALAVRAS COM A SÍLABA NHI
4 - PALAVRAS COM A SÍLABA NHO
5 - PALAVRAS COM AS SÍLABAS DA SEMANA.
MATEMÁTICA / ATIVIDADES COMPLEMENTARES
1 - ADIÇÕES E SUBTRAÇÕES
2 - NÚMEROS PARES E ÍMPARES
3 - ESCREVA OS NÚMEROS QUE VEM ANTES, DEPOIS E ENTRE
4 - ADIÇÃO DE CÍRCULOS, SEQUÊNCIA NUMÉRICA, DEZENA E UNIDADES
5 - QUANTIFICAR CONJUNTOS
1 - NÃO COPIOU /
2 NÃO SOUBERAM DIFERENCIAR OS PARES DOS IMPARES
3 – CONFUNDIRAM A SEQUENCIA NUMERICA
4 -
5 -
CARTILHA MATERNAL
PALAVRAS DADAS COM AS SÍLABAS / NHA / NHE / NHI - PALAVRAS MISTAS / NHO / NHU - PALAVRAS MISTAS.
1 - OUTRAS PALAVRAS :
2 – APRESENTARAM DIFICULDADES EM FALAR PALAVRAS COM A SÍLABA :
3 - OUTRAS PALAVRAS:
4 -:
5 -
FIGURA E FUNDO
1 - ACABE DE PINTAR O DESENHO:
2 - DESCOBRE A SOMBRA EXATA:

3 - CONTE O NÚMERO DE BANANAS:

4 - DESCOBRE A COBRA DIFERENTE:

5 - QUANTOS PASSARINHOS CONSEGUE VER NO CÉU ESTE EXPLORADOR:

CALIGRAFIA

PALAVRAS DADAS PELOS INSCRITOS COM A SÍLABA ESTUDADA DO DIA.

1 - ERROS ORT./

2 - USO DA LINHA /

3 - ERROS ORT./

4 - ERROS ORT./

5 - ERROS ORT./

LENGAS-LENGAS

ERROS DE PRONÚNCIA / BRUNO (TIRIGUES), CRISTIAN (TIGUES), FELIPE, GABRIEL E TALIA (TRIGUES),

CONTAR HISTÓRIAS

NÃO CONTARAM/

ENFIAMENTOS

PASSARAM ERRADO O FIO /

ENTRELAÇAMENTOS

NÃO CONSEGUIRAM FORMAR UM TRIÂNGULO /

DOBRADURA DE CACHORRA

NÃO CONSEGUIRAM DESENVOLVER A ATIVIDADE PROPOSTA /

REPRESENTAÇÃO CRIATIVA
1 - LINHA / 2 - DINHEIRO / 3 - COZINHEIRA / 4 - TAMANHO / 5 - NÃO TEVE
1 -
2 -
3 -
4 - PERGUNTAR QUANDO FORMAMOS A FILA E NA ORDEM DE /FALARAM ORDEM /
FALARAM CRESCENTE /
5 -
CLASSIFICAÇÃO
OBSERVAÇÃO : TODOS TIVERAM UM BOM DESEMPENHO .
SERIAÇÃO
1 - ERROU NA COLOCAÇÃO:
2 - ERROU NA CONTAGEM:
3 -
4 - COLOCAÇÃO E CONTAGEM /
5 - COLOCAÇÃO E CONTAGEM /
NÚMERO
3 - ÁBACO / REPRESENTAR DEZENAS E UNIDADES E DAR A SOMA /
4 - ÁBACO / REPRESENTAR DEZENAS E UNIDADES E SUBTRAIR /
3 - CONJUNTOS, FORMA COR OU TAMANHO:
4 - MATERIAL DOURADO DEZENAS E UNIDADES:
5 - IDENTIFICAÇÃO DE NÚMEROS:
REVER
1 - LINHA / 2 - DINHEIRO / 3 - COZINHEIRA / 4 - TAMANHO / 5 - COLAGEM DAS SÍLABAS DA SEMANA
1 -
2 - NÃO TERMINARAM /
3 - NÃO SOUBE USAR A COLA /
4 - NÃO TERMINARAM /
5 - NÃO TERMINARAM
MÚSICA E MOVIMENTO NÚMERO 9
ML:
ME:
EC:
PE:
PL:

PERFIL DE CAROLINA	P.V
	MG-
	LR-
	L.E
	R .
	M .F

MAPA DE LEITURA

ATÉ H (1)

ATÉ VOGAIS + N (4)

ATÉ N (2)

ATÉ AM/ÃO (3)

ATÉ AM ()

ATÉ M (1)

ATÉ ~ ()

ATÉ X (2)

ATÉ S ()

ATÉ Z (1)

ATÉ PEDRO (1)

ATÉ R (1)

ATÉ G ()

ATÉ C ()

ATÉ Q ()

ATÉ S/F ()

ATÉ EI ()

ATÉ O ()

ATÉ L ()

ATÉ P (2)

ATÉ B ()

ATÉ D (1)

ATÉ T ()

ATÉ J ()

ATÉ F ()

ATÉ V (1)

ATÉ V/D/ (2)

PLANEJAMENTO DA SEMANA DE 04 A 08 DE DEZEMBRO
CARTILHA MATERNAL / REPRESENTAÇÃO CRIATIVA / CLASSIFICAÇÃO / SERIAÇÃO / REVER /
1 - CHAPÉU / CHA / VARIEDADES / CHAPÉU, BONÉS, BICHOS E BONECAS COM CHAPÉU
2 - CHEIRO / CHE / PERFUMES, PRODUTOS DE LIMPEZA E FRUTAS
3 - CHINELO / CHI / CALÇADOS EM GERAL
4 - CHOCALHO / CHO / INSTRUMENTOS MUSICAIS
5 - CHUCHU / LEGUMES
NÚMEROS NO CONCRETO
1 - DOMINÓS / FAÇA A CORRESPONDÊNCIA
2 - MATERIAL DOURADO / DEZENAS UNIDADES DAR A SOMA
3 - MATERIAL DOURADO / DEZENAS UNIDADES SUBTRAIR
4 - COMPLETAR OS ELEMENTOS QUE FALTAM NO CONJUNTO
5 - IDENTIFICAR NÚMEROS ATRAVÉS DE CARTÕES
MATEMÁTICA ATIVIDADES COMPLEMENTARES
1 - O DOBRO / CONJUNTOS
2 - NÚMEROS ANTES, ENTRE E DEPOIS
3 - COMPLETAR OS ELEMENTOS QUE FALTAM NO CONJUNTO / SEQUÊNCIA NUMÉRICA
4 - ATIVIDADES COM USO DOS SINAIS / MENOR, MAIOR, IGUAL, DIFERENTE, PERTENCE E NÃO PERTENCE
5 - ADIÇÕES E SUBTRAÇÕES
ESTUDO DO MEIO
1 - COMO SURTIU O CHAPÉU.
2 - ORGÃO DO SENTIDO OLFATO
3 - PARTES DO CORPO / MEMBROS SUPERIORES E INFERIORES
4 - INSTRUMENTOS MUSICAIS
5 - HORTA

High Scope

High Scope		JARDIM BRANCO- 3 ANOS - 2006 – 2º semestre																			
NOMES	RC					CLASSIF					SERIAÇÃO					REVER					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1-																					
2-																					
3-																					
4-																					
5-																					
6-																					
7-																					
8-																					
9-																					
10-																					
11-																					
12-																					
13-																					
14-																					
15-																					

High Scope		JARDIM VERMELHO- 4 ANOS																								
NOMES	RC					CLASSIF					SERIAÇÃO					NÚMERO					REVER					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1-																										
2-																										
3-																										
4-																										
5-																										
6-																										
7-																										
8-																										
9-																										
10-																										
11-																										
12-																										
13-																										
14-																										
15-																										
16-																										
17-																										
18-																										
19-																										
20-																										
21-																										
22-																										
23-																										
24-																										
25-																										
26-																										

gh Scope	JARDIM AZUL- 5 ANOS - 2006																									
	NOMES	RC					CLASSIF					SERIAÇÃO					NÚMERO					REVER				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1-																										
2-																										
3-																										
4-																										
5-																										
6-																										
7-																										
8-																										
9-																										
10-																										
11-																										
12-																										
13-																										
14-																										
15-																										
16-																										
17-																										
18-																										
19-																										
20-																										

Anexo 17 - -Apostila traduzida dos exercícios de psicomotricidade que foram utilizados no Jardim Escola Professor João de Deus, de Botucatu:

N ° 01

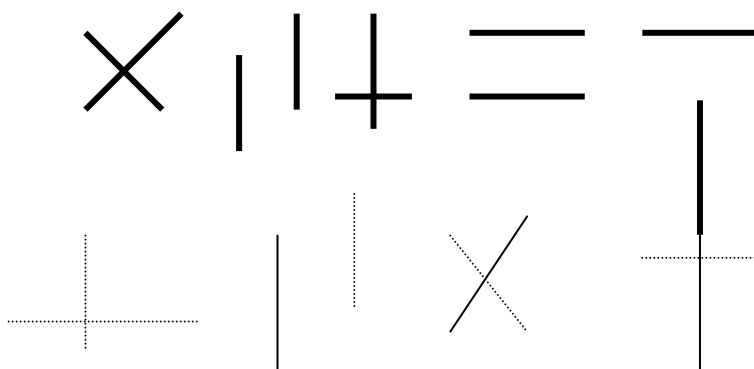
- 1- Motricidade Lateralidade = Pular com um pé só na corda curta, com o pé dominante e na corda comprida com o pé não dominante ao seu corpo.
- 2- Motricidade Espaço = Com música : a) Andar com o arco na cintura até a música parar. / b) A música parou, tirar o arco da cintura para cima, passar por trás do corpo e sentar dentro do arco. / c) Levantar , passar o arco por trás do corpo e colocar na frente do corpo. / d) Colocar o arco em cima da cabeça. / e) Descer o arco pelo corpo, colocar no chão, andar em cima do arco e depois em volta do arco.
- 3- Esquema Corporal = 2 cores: castanho (rocha) e azul (mar). 5 arcos de cor castanha e 5 arcos de cor azul. Deixar o arco no chão dando um espaço entre eles. Dar o comando para a criança, que pule, somente dentro da rocha / pular somente dentro do mar / pular na rocha e no mar, etc ... sempre com os dois pés juntos.
- 4- Pré – escrita = Com música : Enquanto tocar a música o aluno anda com a bola na mão, parar a música, o aluno bate a bola no chão com as duas mãos. Com um tambor : Enquanto a professora faz um ritmo batendo no tambor, o aluno tem que repetir o ritmo batendo a bola no chão. Pré – leitura = Palito de sorvete ou de espeto de churrasco de madeira.
- 5- Todos os movimentos que a professora fizer, o aluno terá que repetir, sempre da esquerda para a direita, de cima para baixo.



N ° 02

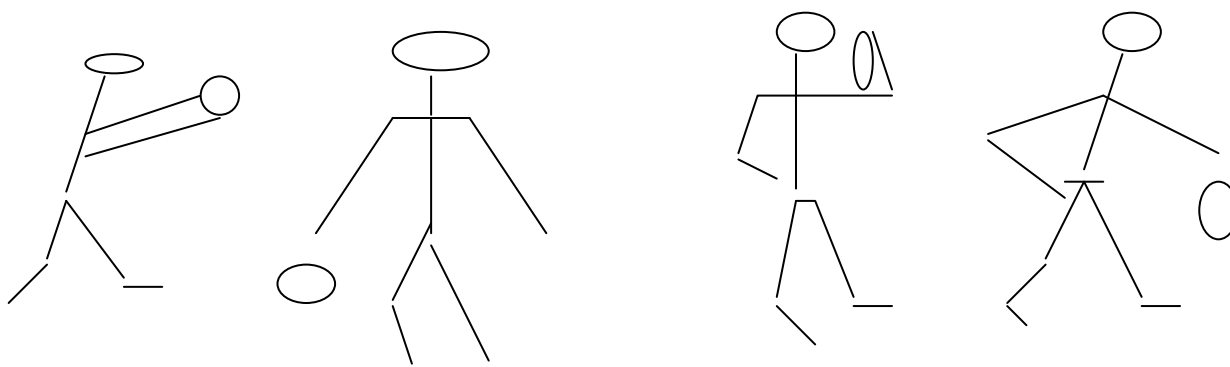
- 1- Motricidade Lateralidade = Esticar a corda no chão, para ir o aluno terá que pular com um pé dominante e para voltar, o aluno terá que vir pulando do outro lado, da corda com um pé só e com o pé dominante.
- 2- Motricidade Espaço = Jogo das cadeiras : Cada criança, na sua vez no jogo, realiza certas ordens : sobre, sob; dentro; ao lado; á frente; atrás.
- 3- Esquema Corporal = a) andar, batendo uma bola ao seu lado. / b) andar batendo uma bola ao seu lado, tendo obstáculos no percurso.

- 4- Pré – escrita = Começa – se andando por um caminho em linha recta traçado a lápis ou entre 2 cordas. O aluno tem seu chapéu, ou uma moringa sobre a cabeça como se transportasse água. É um modo de inibir os membros superiores. Habitua-se o aluno a observar direito diante dele : um objecto é colocado na altura de seus olhos. Estimula-se a atenção da criança : O caminho é bordado de flores que não se podem apanhar. Atravessa – se uma ponte estreita, de cada lado há um riacho que não podemos molhar os pés. Andar em um caminho direito, estreito.
- 5- Pré – leitura = Palito de sorvete ou de espetos de churrasco de madeira. Todos os movimentos que a professora fizer, o aluno terá que repetir. Depois fazer novamente os movimentos, esquecendo alguns. Os alunos terão que dizer o que está faltando.



Nº 03

- 1- Motricidade Lateralidade = Colocar uma marca no braço direito. Com música, bater a bola no chão com a mão direita (marca). Parar a música e o aluno terá que colocar a bola no ombro esquerdo, no braço que não está marcado e depois bater a bola também com a mão esquerda (sem marca).



2 – Motricidade Espaço = Andar de 4 em linha reta. Depois colocar bambolê e o aluno terá que passar por esses obstáculos sem colocar o joelho no chão.

3 – Esquema Corporal = Com a música passear com o arco na mão, depois que a música parar, girar o arco no braço e jogar no chão. Antes do arco parar no chão, o aluno terá que pular dentro.

4 – Pré – Escrita = Andar na tábua, chegando ao meio, levantar o pé direito e depois o esquerdo. Andar na tábua com um pé na frente do outro. Andar na tábua com um pé na frente do outro segurando um saquinho pesado.

5 - Pré – Leitura = Com os palitos e com uma tira de papel colorido a professora irá fazer os movimentos e os alunos terão que reproduzir o mesmo movimento.

Nº 04

1 – Motricidade Lateralidade = A professora irá passar alguns comandos e os alunos terão que fazer : a) colher uma flor com a mão esquerda e tirar as pétalas com a mão direita / b) rolar a bola com a mão esquerda e bater a bola com a mão direita / c) colher a flor com a mão esquerda e tirar um mato com a mão direita / d) colher uma maçã na árvore com a mão esquerda e um morango no chão com a mão direita.

2 – Motricidade Espaço = O aluno terá que passar no meio do arco, dentro do arco e em cima do arco na ponta do pé. Duas cadeiras, bambolê e um banco grande.

3 – Esquema Corporal = Um aluno é o chefe e os outros estarão com um cartão colorido, cada aluno com uma cor, quando o chefe bater a mão todos irão formar uma fila atrás do chefe e depois cada um terá que falar a cor do cartão que está na mão.

4 – Pré Escrita = Andar na tábua, olhando em um ponto fixo.

5 – Pré – Leitura = A criança terá que fazer 2 linhas horizontais e terá o papel colorido na vertical.



Nº 05

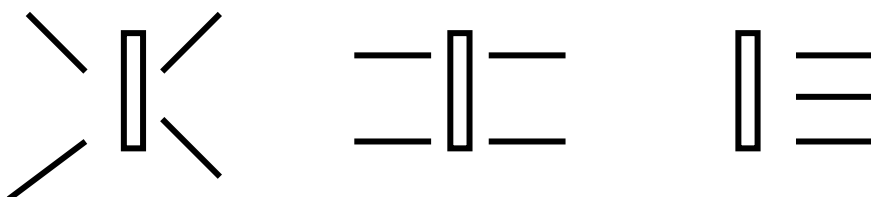
1 – Motricidade Lateralidade = Um aluno de cada vez senta – se no chão com uma bola na mão, terá que fazer o que a professora mandar : a) rolar a bola com a mão direita, do lado direito do corpo/ b) rolar a bola com a mão esquerda, do lado esquerdo do corpo.

2 – Motricidade Espaço = O aluno terá que puxar uma corda andando de costas. Ao sinal fazer um círculo com a corda, saltar dentro, fora, dar uma volta fora em volta do círculo. Pegar a corda passar por baixo erguendo um pouco só a corda.

3 – Esquema Corporal = Os alunos estarão em roda, pedir para que se dividam em 2 grupos e depois em 4 e fazer também o contrário.

4 – Pré – Escrito = Andar com música com o saco nas costas das mãos, nos ombros, na cabeça e nos pés.

5 – Pré – Leitura = 4 palitos para cada aluno, inventar figuras diferentes :



Depois representar no papel o que fizeram no chão.

Nº 06

1 - Motricidade Lateralidade = Andar com o saco nas costas das mãos e o braço esticado. Ao parar a música trocar o saco de mãos, sempre com o braço esticado.

2 – Motricidade Espaço = Cordas e Bambolês. 2 grupos / Enquanto 1 grupo faz os movimentos o outro observa.

Pular, saltar com 1 pé ao longo da corda, ao redor dos arcos.

Depois através dos movimentos feitos pela professora o aluno terá que adivinhar e fazer sem a professora falar o que é.

3 – Esquema Corporal = Andar em terrenos acidentados ou variados: cimento / areia / plantas / madeira / colchões ginástica / escada / rampa.

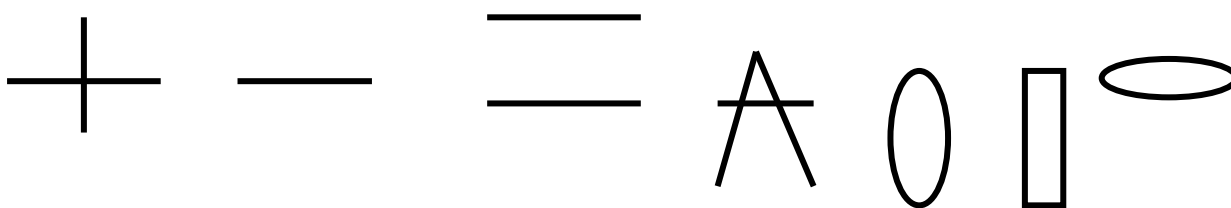
Andar: para frente / de lado / de costas / Para ver o equilíbrio.

Cimento , areia , plantas , madeira , colchão , escada , rampa

4 – Pré – Escrita = Jogo da estátua. Olhos abertos e depois olhos fechados e depois com um pé.

Com um prato e uma bola fazer movimentos sem deixar cair.

5 – Pré – Leitura = Várias formas. Primeiro o aluno terá que observar todos juntos. A professora tira uma figura e o aluno terá que adivinhar qual figura está faltando.



Nº 07

1 – Motricidade Lateralidade = Jogar o saco no chão com o braço direito ou esquerdo e pular com um pé só igual à mão que jogou o saco. Exemplo : Jogou o saco com a mão direita, pular com o pé direito em volta do lado direito do saco.

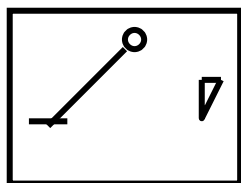
2 – Motricidade Espaço = Colocar na sala 2 arcos juntos e 1 arco separado. Os alunos estarão virados de costas ao sinal da professora eles virarão para os arcos e a professora pedirá para cada aluno que mostre os arcos que estão juntos. Para outro aluno os arcos que estão separados.



3 – Esquema Corporal = Coloca-se pedaços de papel colorido no chão e os alunos terão que chegar neles com os passos mais largos e passos mais curtos.

4 – Pré – Escrita = Andar com o livro na cabeça, ao sinal levantar o pé esquerdo e depois o pé direito.

5 – Pré – Leitura = Dá-se a cada criança uma folha de papel, serão traçados 3 símbolos.



Depois a professora dá a ordem. Trace uma linha do círculo até o traço e cada aluno se dá uma ordem diferente.

Nº 08

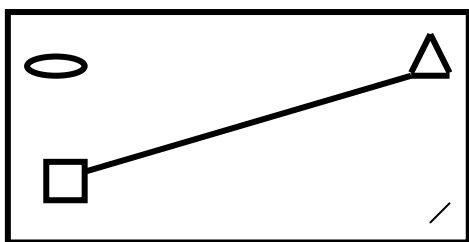
1 – Motricidade e Lateralidade = Cada criança coloca o saco de areia em cima de um pé e anda na ponta do outro pé sem deixar cair o saco.

2 – Motricidade Espaço = 2 grupos dados as mãos em círculo. Na frente de cada criança tem um arco e a professora pede que as crianças pulem em volta do arco.

3 – Esquema Corporal = Os alunos irão fazer imitações de animais. A professora fala que animal ele terá que imitar. Esse exercício é para perceber se os alunos sabem andar.

4 – Pré – Escrita = A criança sentada pega o prato com alguma coisa em cima e vai servir um amigo passando por vários obstáculos (equilíbrio).

5 – Pré – Leitura = Cada dois alunos com uma folha de papel. Um executa e o outro dá a ordem e vice-versa. Com figuras na folha o aluno pede ao colega que trace uma linha do triângulo ao quadrado.



Nº 09

1 – Motricidade e Lateralidade = 5 arcos e 1 saco de areia. Joga o saco de um lado do 1º arco e pula do outro lado que está vazio com 1 pé só. Pega o saco com 1 mão e joga no 2º arco de um lado só, pela do outro lado que está vazio com 1 pé só e pega o saco com 1 mão e continuar fazendo até terminar os arcos.

2 – Motricidade Espaço = Uma corda e uma bola. Os alunos andam na corda, rolando a bola.

3 – Esquema Corporal = 5 tijolos espaçados. Pedir para que os alunos andem “ entre “ os tijolos.

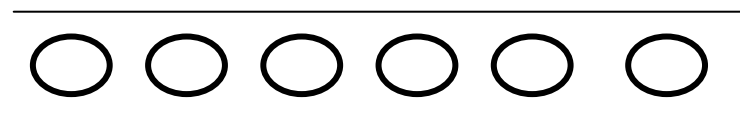
4 – Pré – Escrita = 1 arco e 2 baldes com água. Colocar o arco no meio dos baldes. O aluno estará dentro do arco terá que trazer para dentro do arco junto com ele, os 2 baldes de uma vez só, sem derrubar.

5 – Pré – Leitura = (Memória Visual) - Cada criança significa 1 objeto em um desenho (2 alunos são a casa, 1 aluno é a árvore ao lado da casa, na frente da casa está outro aluno abaixado que é o gato e atrás da casa tem 1 aluno com 1 bola que é o menino com sua bola. Os outros alunos olham e a professora fala o significado de cada aluno. Pede que os outros virem de costas e a professora retira qualquer aluno da figura e pergunta individualmente o que está faltando naquela figura).

Nº 10

1 – Motricidade e Lateralidade = O aluno reto, a professora pede que ele balance para o lado esquerdo e depois para o lado direito com a mão na cintura.

2 – Motricidade Espaço = 6 arcos e 1 saco de areia.



O aluno pega o saco sem entrar no arco, chega na frente do 1º arco, joga o saco dentro, entra no arco e pega o saco, sai do arco, vai na frente do 2º arco e faz isso até chegar ao final dos arcos.

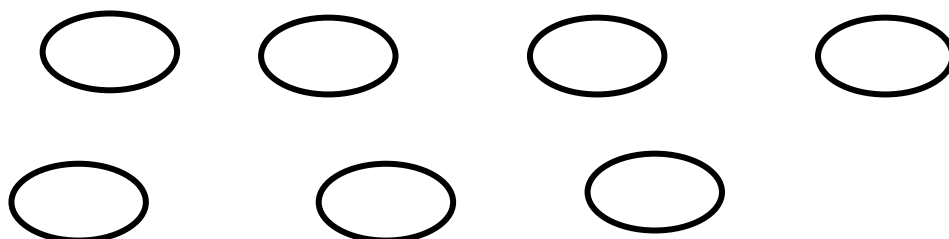
3 – Esquema Corporal = 6 tijolos espaçados. Pedir para que os alunos andem “ sobre “ os tijolos.

4 – Pré – Escrita = Andar em equilíbrio, e sem tocar nos arcos. 3 arcos na vertical com alguém segurando-os. O aluno terá que passar dentro do 1º arco sem colocar o joelho no chão, no 2º arco, andar dentro do arco e no 3º arco, passar deitado.

5 – Pré – Leitura = Manipulação e observação de objectos concretos. Colocar objectos diferentes, retirar algum e o aluno terá que falar qual está faltando.

Nº 11

1 – Motricidade e Lateralidade = 7 arcos e 1 corda. Colocar a corda no meio e os arcos em volta.



O aluno terá que dar 3 passos em cada lado da corda sem mexer na corda e nos arcos.

2 – Motricidade Espaço = 2 alunos, 1 bambolê e 1 saco de areia. 1 aluno segura o bambolê o outro estará com o saco na mão. Um de frente para o outro. O que está com o saco joga por cima do bambolê e passa por dentro para pegá-lo.

3 – Esquema Corporal = 6 tijolos espaçados e 1 bola. O aluno terá que passar “ sobre “ os tijolos batendo uma bola.

4 – Pré – Escrita = 1 corda esticada, rolar a bola com o pé ao lado da corda. Subir no banco, com a bola em 1 mão e no fim do banco, bater a bola no chão abaixado em cima do banco.

5 – Pré – Leitura = Colocar vários objectos em cima da mesa, retirar ou colocar os objectos e perguntar de aluno para aluno, o que aconteceu ?

Nº 12

1 – Motricidade e Lateralidade = Continuando a atividade nº 11, agora o aluno terá que fazer o trajeto saltando como coelho.

2 – Motricidade Espaço = Marcar no chão 1 ponto de partida e um ponto de chegada. O aluno sairá do ponto de partida rolando o bambolê sem deixar cair até o ponto de chegada. Ao chegar, o aluno coloca o bambolê no chão.

3 – Esquema Corporal = O aluno terá que fazer os seguintes movimentos com o bambolê :
Equilibrar o arco na cabeça, colocar o arco em cima da cabeça, segurar o arco na vertical com uma mão só, equilibrar o arco no ombro e segurar o arco na cintura.

4 – Pré – Escrita = Formar um círculo com os alunos e sentar no chão. Os alunos irão jogar o saco de areia de um para o outro, até todos irem. Não pode deixar o saco cair no chão.

5 – Pré – Leitura = Colocar vários objectos e trocá-los de posição sem o aluno ver e depois pergunta para eles o que aconteceu ?

Nº 13

ML 1 – Motricidade e Lateralidade = 1 corda e tijolos. Coloca-se a corda. O aluno irá andar em cima da corda.



ME 2 – Motricidade Espaço = Coloca-se uma música, na hora que a música estiver muito alta o aluno sobe na cadeira, na hora que a música estiver baixa, o aluno senta atrás da cadeira.

EC 3 – Esquema Corporal = A professora vai dar algumas ordens aos alunos e eles terão que fazer :
sentar com os joelhos dobrados/ colocar as mãos no joelho/ esticar as pernas e colocar os braços atrás do corpo/ sentar com a perna ligeiramente dobrada com a cabeça perto das pernas e sentar com a coluna reta.

PE 4 – Pré – Escrita = A criança senta no chão com as pernas esticadas, passa a bola em volta do corpo, depois com a bola nos pés, ergue as pernas para cima para bola descer e depois com a bola na coxa estica o corpo para a bola chegar novamente no pé.

PL 5 – Pré – Leitura = Todos os alunos fazem um desenho na folha. É colocado esses desenhos na mesa e a professora depois que os alunos olharam bem. a professora muda de lugar e os alunos terão que dizer o que aconteceu.

Nº 14

1 – Motricidade e Lateralidade = Faz-se o desenho no chão com giz colorido.

O aluno terá que falar em voz alta o pé e o lado em que está pulando (esquerdo ou direito).

2 – Motricidade e Espaço = Se 2 em 2 alunos, irão fazer 2 movimentos : o 1º terá que dar as mãos aos 2 alunos e balançar para frente e para trás, depois sentados pé com pé, farão como gangorra (para frente e para trás de mãos dadas).

3 – Esquema Corporal = O aluno com um lenço na mão, balançará em cima da cabeça. Depois balançará de um lado e do outro do corpo. Depois o aluno com a corda nas mãos puxará um bloco de madeira. Depois com as costas dobradas os alunos terão que bater bola curta no chão.

4 – Pré – Escrita = Sentado no chão, o aluno terá que levantar a perna esquerda e bater a bola com a mão direita, depois levantar a perna direita e bater a bola com a mão esquerda.

5 – Pré – Leitura = 5 crianças perto da professora, eles entrarão em 1 sequência, o restante dos alunos estarão de costas. Os 5 mudarão de lugar e aluno por aluno terá de dizer o que aconteceu.

Nº 15

1 – Motricidade e Lateralidade = 12 arcos – Os alunos terão que falar quando pular dentro dos arcos, pés juntos e pés separados.

2 – Motricidade e Espaço = O aluno sentado no chão com o saco no pé, terá que jogar o saco atrás do corpo.

3 – Esquema Corporal = Deitar no chão de barriga para cima, falar ao aluno para girar a cabeça para o lado direito e depois para o lado esquerdo. Depois fazer com a cabeça levantada o mesmo movimento. Depois fazer com as pernas e braços juntos, abrir para o lado direito e depois para o esquerdo.

4 – Pré – Escrita = Sentado, bater a bola no ritmo de uma música; depois com 1 joelho no chão e depois em pé.

5 – Pré – Leitura (Dar os comandos aos alunos para ver se eles conseguem fazer) = 5 crianças, 4 crianças ficam em pé e 1 fica sentada ou agachada. Os alunos em pé colocam as mãos nas coxas e 1 criança coloca as mãos nas costas.

Depois monta-se outra situação, 3 alunos com os braços esquerdo esticados para o lado esquerdo e 2 alunos com o braço direito esticado para o lado direito. Outra situação: 4 alunos com o rosto sério e com o rosto sorrindo.

Nº 16

1 – Motricidade Lateralidade = A professora colocará somente os arcos nos pés separados (8 arcos) ; onde for o pé junto o aluno só terá que pular. Sempre que pular falar pé junto onde for junto e pé separado onde for separado.

2 – Motricidade Espaço = 1 arco 1) A professora segura o arco em pé e o aluno joga o saco dentro do arco. 2) O arco em cima da cabeça, o aluno joga o saco e passa por dentro do arco. 3) a professora segura o arco na frente do seu corpo e o aluno joga o saco dentro do arco. 4) A professora abaixa segurando o arco e o aluno terá que jogar o saco dentro do arco.

3 – Esquema Corporal = O aluno deitado em um colchão, tem que estar bem relaxado. A professora irá até ele e levantará o seu braço direito, o aluno tem que deixar cair com leveza; depois a professora levantará o seu braço esquerdo, perna direita e depois perna esquerda. O aluno tem que estar relaxado e fazer, soltar os braços e as pernas; deixar cair não rápido e sim com calma (relaxado).

4 – Pré – Escrita = Uma caixa e uma bola . O aluno lança a bola de uma distância razoável dentro da caixa. A bola não pode pular e sair da caixa.

5 – Pré – Leitura = Cada aluno terá 4 lápis de cor da mesma cor (azul, verde, vermelho, amarelo) e 1 folha de papel . A professora pede para cada aluno fazer uma sequência de cores. Depois os alunos fecham os olhos e a professora troca os papéis, cada aluno olhará na sequência do colega e fará a sua sequência através de números; ele colocará de 1 a 4 na sequência do colega, lembrando o que fez na sua própria sequência.

Nº 17

1 – Motricidade e Lateralidade = 6 bambolês .

Tirar o bambolê do meio

Tirar o 2º bambolê da esquerda e depois o bambolê da direita.

2 – Motricidade e Espaço = Com música o aluno fica andando, ao sinal o aluno agacha, solta como um coelho.

3 – Esquema Corporal = A criança é o sol e a lua. Ao sinal, primeiro ele é o sol, abre as pernas, os braços e fala : Bom dia sol, depois de outro sinal, ela abaixa e abraça as pernas fechando os olhos (a lua).

4 – Pré – Escrita = Dar o sinal, o aluno com o bambolê na mão, gira-o na mão, coloca o arco no chão ajoelha com um só dentro e recebe a bola do amigo que irá jogar para ele.

5 – Pré – Leitura = A professora coloca vários objectos em uma mesa; cada aluno terá uma folha, ele irá observar o que tem na mesa, a professora esconde a mesa e os alunos terão que desenhar na folha tudo o que tinha na mesa, na mesma ordem, com um tempo marcado.

Nº 18

1 – Motricidade e Lateralidade = a professora faz alguns movimentos e os alunos terão que imitar.

2 – Motricidade e Espaço = Com música os alunos estão andando, ao parar a música, os alunos irão parar e a professora irá perguntar para cada aluno se está perto ou longe da professora.

3 – Esquema Corporal = A professora pede ao aluno que fique com o corpo mole e que fique com o corpo duro; estique o braço e deixe o braço solto; deixe a mão mole e os dedos esticado.

4 – Pré – Escrita = Marcar no chão 5 pontos, o aluno terá que pegar o objecto no ponto de partida e passar nesses pontos marcados no chão, marchando, correndo, saltando.

5 – Pré – Leitura = Recortar uma janela em uma caixa de papelão. Os alunos estão sentados em círculo. Em cartolinas recortar frascos de perfumes. a professora mostra na janela e os alunos terão que desenhar igual em um papel ou em uma lousa pequena.

Nº 19

1 – Motricidade e Lateralidade = A professora faz alguns movimentos e os alunos terão que imitar.

2 – Motricidade e Espaço = Dividir a sala em 2 grupos (ratos e gatos). Os gatos estão dormindo em fila. Os ratos estão passando em volta dos arcos. Ao sinal, os gatos acordam e os ratos voltam correndo para a toca (os arcos). Os gatos andam em volta dos arcos, andando em 4 patas lentamente. Ao sinal novamente os gatos estão cansados e voltam para a fila.

3 – Esquema Corporal = Tomar consciência dos movimentos de respiração (mão no ventre), respiração abdominal. Deitar de costas e fazer subir e descer um livro sobre o ventre.

4 – Pré – Escrita = Balões de várias cores e dar as ordens aos alunos. O aluno estará no ponto de partida e dar as seguintes ordens: ande em direção ao balão azul / role a bola vermelha / salte em volta ao balão laranja.

5 – Pré – Leitura = O aluno receberá ordem em um colchão deitar (horizontal), ficar em pé (vertical), deitar à direita, deitar à esquerda.



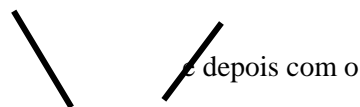
Nº 20

- 1- Motricidade e Lateralidade = Um aluno deitado ao lado do outro. Braço esquerdo levantado e joelho esquerdo dobrado, ao sinal passar a bola com a mão direita em baixo do joelho esquerdo ao colega do lado e assim até terminar.
- 2- Motricidade e Espaço = (Bola/ arco / corda). O aluno terá que fazer a bola rolar ao redor do arco. Soltar dentro de seu arco e para fora, andar em cima da corda.
- 3- Esquema Corporal = Continuação do exercício nº 20 . Encher balões.
- 4- Pré – Escrita = Traçar no chão um trajecto

O aluno sairá do ponto de largada (partida) andando do lado direito do trajeto até o ponto de chegada e fazer isso tanto do lado esquerdo como do lado direito.

- 5 – Pré- Leitura = Mostrar as duas figuras

Falar para o aluno desenhar a linha oblíqua com o braço direito
braço esquerdo



Nº 21

- 1- Motricidade e Lateralidade = Os alunos estarão sentados em fila, ele terá que pegar o objecto com a mão esquerda e passar ao colega ao lado com a direita.
- 2- Motricidade e Espaço = Arrastar a bola com o arco, na hora que perder a bola, coloca o arco no chão sem barulho e senta dentro esperando todos fazerem o exercício.
- 3- Esquema Corporal = Continuação do exercício nº 20 – assobiar.
- 4 – Pré – Escrita = Traçar um caminho no chão e marque pontos nesse caminho e em cada ponto terá um objecto. Peça ao aluno para ir pegando um objecto de cada vez, você dando as coordenadas. Não pegar os objectos em sequência para saber se o aluno consegue andar no caminho traçado.
- 5 – Pré – Leitura = A professora coloca em uma folha alguns sinais de 2 em 2; de 3 em 3 e de 4 em 4. O aluno terá que copiar igual o da professora. Colocar cada sequência de sinal em uma linha.

Nº 22

- 1- Motricidade e Lateralidade = Os alunos sentados em fila pegarão o objecto com a mão esquerda e darão na mão direita do colega ao lado e fazer isso até terminar a fila.
- 2- Motricidade e Espaço = Andar em fila um atrás do outro com as mãos nos ombros dos colegas marchando e cantando uma música, quem soltar do ombro sai do exercício.
- 3- Esquema Corporal = Continuação do exercício nº 20 – tomar alguma coisa com canudo.
- 4- Pré- Escrita = Lançar a bola acima da cabeça e deixar cair no chão e perguntar ao aluno o que aconteceu ? Ele se percebe que o solto é cada vez mais baixo, assim que ela toca no chão.
- 5- Pré – Leitura = A educadora mostra ou desenha um, dois ou três sinais na lousa ou no papel. O aluno observa e reproduz esse sinal para permitir o controle e a auto - correcção.

Anexo 18- - Experiências Chave High Scope

AS EXPERIÊNCIAS - CHAVE DA ABORDAGEM PRÉ ESCOLAR HIGH/SCOPE
<p style="text-align: center;">Representação Criativa</p> <ul style="list-style-type: none">. Reconhecer objectos através da imagem, do som, do tacto, do sabor e do cheiro. Imitar acções e sons. Relacionar reproduções, imagens e fotografias com locais e objectos reais. Fazer de conta e relacionar papéis. Fazer reproduções com barro, blocos e outros materiais. Desenhar e pintar
<p style="text-align: center;">Linguagem e Literacia</p> <ul style="list-style-type: none">. Falar com outros acerca de experiências pessoais significativa. Descrever objectos, acontecimentos e relações. Tirar prazer da linguagem, ouvir histórias e poemas, inventar histórias e rimas. Escrever de diversas formas: desenhar, garatujar, formar grafismos, soletrar de forma inventiva, utilizar formas convencionais. Ler de diversas formas: leitura de livros de histórias, de sinais e de símbolos, leitura pessoalizada. Ditar histórias
<p style="text-align: center;">Iniciativas e Relações Interpessoais</p> <ul style="list-style-type: none">. Fazer e expressar escolhas, planos e decisões. Resolver problemas surgidos durante a brincadeira. Responsabilizar-se pelas suas próprias necessidades. Expressar sentimentos através da palavra. Participar nas rotinas do grupo. Ser sensível aos sentimentos, interesses e necessidades dos outros. Criar e experimentar jogos cooperativos. Construir relações com as outras crianças e com os adultos. Lidar com o conflito interpessoal
<p style="text-align: center;">Movimento</p> <ul style="list-style-type: none">. Movimentar-se sem locomoção (movimento com apoio: dobrar-se, rodar, balançar-se e mexer os braços). Movimentar-se com locomoção (movimento sem apoio: correr, saltar, rodar, saltar ao pé coxinho, pular, marchar, subir). Movimentar-se transportando objectos. Expressar criatividade através do movimento. Descrever o movimento. Mover-se de acordo com as instruções. Sentir e expressar um compasso constante. Movimento sequencial de acordo com um compasso definido
<p style="text-align: center;">Música</p> <ul style="list-style-type: none">. Mover-se ao som de música. Explorar e identificar sons

AS EXPERIÊNCIAS - CHAVE DA ABORDAGEM PRÉ ESCOLAR HIGH/SCOPE

Música(cont.)

- . Explorar a voz a cantar.
- . Desenvolver melodias.
- . Cantar canções.

Classificação

- . Explorar e descrever semelhanças, diferenças e atributos dos objectos
- . Distinguir e descrever formas
- . Ordenar e fazer correspondências
- . Separar e emparelhar
- . Utilizar e descrever objectos de diferentes maneiras
- . Atender cognitivamente a mais do que um atributo em simultâneo
- . Diferenciar entre "alguns" e "todos"
- . Descrever as características que um objecto *não* possui ou a classe que *não* pertence

Seriação

- . Comparar atributos (mais comprido/mais curto, maior/menor)
- . Dispôr vários objectos uns a seguir a outros numa série ou padrão e descrever as relações entre eles (grande /maior / maior de todos, vermelho/azul/ vermelho/ azul)
- . Fazer corresponder um conjunto de objectos ordenados a um outro conjunto de objectos por tentativa e erro (chávena pequena - pires pequeno / chávena média - pires médio / chávena grande - pires grande.

Número

- . Comparar o número de objectos em dois conjuntos para determinar "mais", "menos" e "igual número"
- . Quantidades
- . Ordenar dois conjuntos de objectos efectuando uma correspondência um a um
- . Contar objectos

Espaço

- . Encher e esvaziar
 - . Encaixar e separar coisas
 - . Re-ordenar e dar nova forma aos objectos (embrulhar, torcer, esticar, amontoar, introduzir)
 - . Observar as pessoas, os locais e os objectos de diferentes pontos de vista espaciais
 - . Experimentar e descrever posições, direcções e distâncias no espaço da brincadeira, das construções e nas proximidades
- do Jardim da Infância
- . Interpretar as relações espaciais em desenhos, gravuras e fotografias

Tempo

- . Paragem e começo de uma acção a um sinal dado
- . Experiência e descrição de movimentos com diferentes ritmos
- . Experiência e comparação de intervalos de tempo
- . Antecipação, lembrança e descrição de sequências de acontecimentos

ANEXO A -PROGRAMA DE ACTIVACÃO PROJETO ALFA 3 ANOS MONITORAS - GIZELE E ELAINE

HORAS	SEGUNDA - FEIRA	HORAS	TERÇA - FEIRA	HORAS	QUARTA - FEIRA	HORAS	QUINTA - FEIRA	HORAS	SEXTA - FEIRA
8:00 8:20	Acolhimento	8:00 8:20	Acolhimento	8:00 8:20	Acolhimento	8:00 8:20	Acolhimento	8:00 8:20	Acolhimento
8:20 8:40	Psicomotricidade	8:20 8:40	Psicomotricidade	8:20 8:40	Psicomotricidade	8:20 8:40	Psicomotricidade	8:20 8:40	Psicomotricidade
8:40 9:10	Diálogo	8:40 8:55	Rodas e Canções	8:40 8:55	Rodas	8:40 8:55	Rodas	8:40 8:50	Jogos Sensoriais
9:10 9:15	Jogos Sensoriais	8:55 9:10	Expressão Musical	8:55 9:10	Jogos Matemáticos	8:55 9:10	Legos	8:50 9:10	Táteis
9:15 9:45	Jogos Táteis	9:10 9:20	Jogos Sensoriais	9:10 9:20	Jogos Sensoriais	9:10 9:20	Jogos Sensoriais	9:10 10:00	Auditivos
9:45 10:30	Auditivos	9:20 9:40	Táteis	9:20 9:40	Táteis	9:20 9:40	Táteis	10:00 10:30	Biblioteca Fantoche
10:30 12:00	ALMOÇO	9:40 10:30	Auditivos	9:40 10:30	Auditivos	9:40 10:30	Auditivos	10:30 12:00	ALMOÇO
12:00 13:00	DESCANSO	10:30 12:00	ALMOÇO	10:30 12:00	ALMOÇO	10:30 12:00	ALMOÇO	12:00 13:00	DESCANSO
13:00 13:20	Tema de Vida	12:00 13:00	DESCANSO	12:00 13:00	DESCANSO	12:00 13:00	DESCANSO	13:00 13:15	Rodas
13:20 13:40	Desenho Orientado	13:00 13:30	Pintura / Carimbagem	13:00 14:00	Biblioteca Flanelógrafo	13:00 13:20	Tema de Vida	13:15 13:35	Tema de Vida
13:40 14:00	Rasgar / Recortar / Colar	13:30 13:50	Plasticina	14:00 14:15	Jogos Tradicionais	13:20 13:35	Senso de Si	13:35 13:55	Senso de Si
14:00 14:15	Rodas	13:50 14:15	Senso de Si	14:15 14:45	LANCHE	13:35 14:00	Entrelaçamento	13:55 14:15	Lengas – Lengas
14:15 14:45	LANCHE	14:15 14:45	LANCHE	14:45 15:05	Desenho Orientado	14:00 14:15	Jogos de Encaixe	14:15 14:45	LANCHE
14:45 15:15	Cantinho	14:45 15:15	Enfiamentos	15:05 15:20	Senso de Si	14:15 14:45	LANCHE	14:45 15:15	Digitinta
15:15 15:30	Senso de Si	15:15 16:00	Espelho	15:20 15:40	Dramatização	14:45 15:30	Espelho	15:15 16:00	Espelho Psicomotricidade
15:30 16:10	Espelho	16:00 16:30	Psicomotricidade	15:40 16:10	Espelho	15:30 16:00	Expressão Musical	16:00	SAÍDA
16:10 16:30	Psicomotricidade	16:30	SAÍDA	16:10 16:30	Psicomotricidade	16:00 16:30	Psicomotricidade		
16:30	SAÍDA			16:30	SAÍDA	16:30	SAÍDA		

ANEXO B – PROGRAMA DE ACTIVACÃO DO DESENVOLVIMENTO CLASSE 4 ANOS –

HORAS	SEGUNDA - FEIRA	HORAS	TERÇA - FEIRA	HORAS	QUARTA - FEIRA	HORAS	QUINTA - FEIRA	HORAS	SEXTA - FEIRA
7:45 8:00	Canções	7:45 8:00	Canções	7:45 8:00	Canções	7:45 8:00	Canções	7:45 8:00	Canções
8:00 8:15	Representação Criativa	8:00 8:15	Representação Criativa	8:00 8:15	Representação Criativa	8:00 8:15	Representação Criativa	8:00 8:15	Representação Criativa
8:15 8:30	Representação Criativa	8:15 8:30	Representação Criativa	8:15 8:30	Representação Criativa	8:15 8:30	Representação Criativa	8:15 8:30	Representação Criativa
8:30 10:00	Colagem Psicomotricidade Caderno Quadriculado Classificação Seriiação	8:30 10:00	Colagem Psicomotricidade Caderno Quadriculado Classificação Seriiação	8:30 10:00	Colagem Psicomotricidade Caderno Quadriculado Classificação Seriiação	8:30 10:00	Colagem Psicomotricidade Caderno Quadriculado Classificação Seriiação	8:30 10:00	Colagem Psicomotricidade Caderno Quadriculado Classificação Seriiação
10:00 10:30	Jogos Matemáticos	10:00 10:30	Jogos Matemáticos	10:00 10:30	Jogos Matemáticos	10:00 10:30	Biblioteca	10:00 10:30	Jogos Matemáticos
10:30 12:00	ALMOÇO	10:30 12:00	ALMOÇO	10:30 12:00	ALMOÇO	10:30 12:00	ALMOÇO	10:30 12:00	ALMOÇO
12:00 12:45	Rever Espelho Senso de Si	12:00 12:45	Rever Espelho Senso de Si	12:00 12:45	Rever Espelho Senso de Si	12:00 12:30	Jogos Matemáticos	12:00 12:45	Rever Espelho Senso de Si
12:45 13:45	Números no Concreto Rever de Números	12:45 13:00	Enfiamentos Perfil de Carolina	12:45 13:45	Números no Concreto Rever de Números	12:30 13:15	Rever / Espelho Senso de Si	12:45 13:45	Números no Concreto Rever de Números
13:45 14:15	Rodas e Canções	13:00 14:00	Biblioteca	13:45 14:15	Rodas e Canções	13:15 14:15	Números no Concreto Rever de Números	13:45 14:15	Rodas e Canções
14:15 14:45	LANCHE	14:00 14:15	Entrelaçamentos Perfil de Carolina	14:15 14:45	LANCHE	14:15 14:45	LANCHE	14:15 14:45	LANCHE
14:45 15:30	Estudo do Meio	14:15 14:45	LANCHE	14:45 15:15	Psicomotricidade Perfil de Carolina Exercício de Coordenação Motora (bolinhas de crepon)	14:45 15:00	Lengas – Lengas Exercício de Coordenação Motora (bolinhas de crepon)	14:45 15:30	Estudo do Meio
15:30 15:45	Psicomotricidade	14:45 15:45	Números no Concreto Rever de Números	15:15 16:00	Ioga	15:00 15:45	Estudo do Meio	15:30 15:45	Psicomotricidade
15:45 16:00	Dobradura	15:45 16:00	Lengas – Lengas Psicomotricidade	16:00 16:45	Estudo do Meio	15:45 16:00	Psicomotricidade	15:45	SAÍDA
16:00 16:30	Geoplano Enfiamentos Perfil de Carolina	16:00 16:45	Estudo do Meio	16:45	SAÍDA	16:00 16:15	Dons de Froebel		

ANEXO C - PROGRAMA DE ACTIVACÃO JARDIM AZUL 5 ANOS - 2006

HORAS	SEGUNDA - FEIRA	HORAS	TERÇA - FEIRA	HORAS	QUARTA - FEIRA	HORAS	QUINTA - FEIRA	HORAS	SEXTA - FEIRA
7:45 8:00	Rodas e Canções/ Hino Nacional Calendário Chamada	7:45 8:00	Rodas e Canções Hinos/Botucatu/ Nacional Calendário Chamada	7:45 8:00	Hinos/Botucatu/ Nacional Calendário Chamada	7:45 8:00	Rodas e Canções Hinos/Botucatu/ Nacional Calendário Chamada	7:45 8:00	Rodas e Canções Hinos/Botucatu/ Nacional Calendário Chamada
8:00 8:15	Representação Criativa Figura e Fundo	8:00 8:15	Representação Criativa Figura e Fundo	8:00 8:15	Representação Criativa Figura e Fundo	8:00 8:15	Representação Criativa Figura e Fundo	8:00 8:15	Representação Criativa Figura e Fundo
8:15 8:30	Cartilha Maternal	8:15 8:30	Cartilha Maternal	8:15 8:30	Cartilha Maternal	8:15 8:30	Cartilha Maternal	8:15 8:30	Cartilha Maternal
8:30 9:00	Colagem das Sílabas Psicomotricidade	8:30 9:00	Colagem das Sílabas Psicomotricidade	8:30 9:00	Colagem das Sílabas Psicomotricidade	8:30 9:00	Colagem das Sílabas Psicomotricidade	8:30 9:00	Colagem das Sílabas Psicomotricidade
9:00 9:20	Caderno de Coordenação Perfil de Carolina	9:00 9:20	Caderno de Coordenação Perfil de Carolina	9:00 9:20	Caderno de Coordenação Perfil de Carolina	9:00 9:20	Caderno de Coordenação Perfil de Carolina	9:00 9:20	Caderno de Coordenação Perfil de Carolina
9:20 10:30	Classificação Seriiação Rever	9:20 10:30	Classificação Seriiação Rever	9:20 10:30	Classificação Seriiação Rever	9:20 10:30	Classificação Seriiação Rever	9:20 10:30	Classificação Seriiação Rever
10:30 12:00	ALMOÇO	10:30 12:00	ALMOÇO	10:30 12:00	ALMOÇO	10:30 12:00	ALMOÇO	10:30 12:00	ALMOÇO
12:00 13:00	Números no Concreto Rever de Números	12:00 13:00	Números no Concreto Rever de Números	12:00 13:00	Números Concreto Rever Números	12:00 13:00	Números Concreto Rever Números	12:00 13:00	Números Concreto Rever Números
13:00 13:20	Brochura Lengas – Lengas	13:00 13:30	Espelho Caderno Quadriculado	13:00 13:20	Brochura Lengas – Lengas	13:00 13:20	Brochura Perfil de Carolina	13:00 13:20	Brochura Lengas – Lengas
13:20 14:00	Jogos Matemáticos Caderno Quadriculado – Traçados	13:30 14:15	Colagem com Diversos Materiais Psicomotricidade Senso de Si	13:20 14:00	Jogos Matemáticos Caderno Quadriculado Entrelaçamentos	13:20 14:00	Jogos Matemáticos Caderno Quadriculado Traçados / Escrita dos Números	13:20 14:00	Jogos Matemáticos Caderno Quadriculado Traçados / Escrita dos Números
14:00 14:15	Perfil de Carolina Geoplano	14:15 14:45	LANCHE	14:00 14:15	Perfil de Carolina	14:00 14:15	Rodas e Canções	14:00 15:00	Biblioteca
14:15 14:45	LANCHE	14:45 15:30	Estudo do Meio	14:15 14:45	LANCHE	14:15 14:45	LANCHE	15:00 15:20	LANCHE
14:45 15:50	Estudo do Meio	15:30 15:50	Brochura Perfil de Carolina	14:45 15:40	Estudo do Meio	14:45 15:00	Dobradura	15:20 15:45	Psicomotricidade
15:50 16:20	Colagem Perfil de Carolina Psicomotricidade	15:50 16:20	Rodas e Canções	15:40 16:20	Pintura com Guache Perfil de Carolina Psicomotricidade	15:00 15:20	Senso de Si	15:45	SAÍDA