



Universidade de Évora

Escola de Ciências Sociais - Departamento de Pedagogia e Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar – A expressão motora como forma de relacionamento consigo e com o mundo

Patrícia Alexandra Marriço Carrageta

Sob a Orientação da Professora Doutora Maria da Assunção Cunha Folque Mendonça

2012

Universidade de Évora
Escola de Ciências Sociais - Departamento de Pedagogia e Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar – A expressão motora como forma de relacionamento consigo e com o mundo

Patrícia Alexandra Marriço Carrageta

Nº9121

Sob a Orientação da Professora Doutora Maria da Assunção Cunha Folque Mendonça

2012

Índice Geral

Agradecimentos.....	iii
Resumo e Abstract.....	iv
Índice de Siglas e Abreviaturas.....	v
Índice de Figuras.....	vi
Índice de Gráficos.....	vii
Índice de Anexos.....	viii
Introdução.....	1
1. Caracterização do Contexto Institucional.....	4
2. Conceção da Ação Educativa.....	10
2.1 - Fundamentos da ação educativa.....	10
2.2 - Caracterização dos grupos e organização do cenário educativo da Prática de Ensino Supervisionada.....	14
2.2.1 - Caracterização do grupo de creche.....	14
2.2.2 - Organização do espaço e materiais na creche.....	25
2.2.3 - Organização do tempo e do grupo na creche.....	33
2.2.4 - Relação com parceiros educativos no contexto de creche.....	35
2.2.5 - Caracterização do grupo de Jardim-de-Infância (J.I.).....	36
2.2.6 - Organização do espaço e materiais no J.I.....	47
2.2.7 - Organização do tempo e do grupo no J.I.....	53
2.2.8 - Relação com parceiros educativos no contexto de J.I.....	57
3. Sistema de Planeamento e Avaliação.....	60
4. Dois grandes enfoques da minha prática.....	64
4.1 - A expressão motora como forma de relacionamento consigo e com o mundo.....	

	64
4.2 - O trabalho por projetos.....	74
Conclusão.....	89
Bibliografia.....	94
Bibliografia Legislativa.....	95
Anexos.....	96

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria da Assunção Folque pela orientação, apoio, incentivo e oportunidades de aprendizagem nesta área profissional, bem como pela confiança depositada ao longo deste percurso, que tornaram possível a realização desta Prática de Ensino Supervisionada e me ajudaram a construir como profissional de Educação.

Às educadoras cooperantes e às crianças com as quais partilhei esta experiência enriquecedora, que, com a sua disponibilidade, afeto, partilha de vivências e apoio, me transmitiram aprendizagens significativas tanto a nível profissional como pessoal e contribuíram para a minha formação.

A toda a minha família e amigos pela confiança, apoio e carinho...em todos os momentos desta fase da minha vida.

Às minhas colegas, em especial, à Madalena Caixa e Filipa Barradas, que me acompanharam ao longo deste percurso e apoiaram nos momentos de maior necessidade.

Aos professores que ao longo do Mestrado permitiram que fosse aprendendo cada vez mais sobre a profissão de Educador de Infância.

Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar – A expressão motora como forma de relacionamento consigo e com o mundo

Resumo

O presente relatório de estágio refere-se à Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar, desenvolvida na Instituição de Solidariedade Social Obra de São José Operário, pela aluna Patrícia Alexandra Marriço Carrageta, tendo como enfoque particular “A expressão motora como forma de relacionamento consigo e com o mundo”. Este trabalho radica da prática desenvolvida ao longo de dois semestres em dois contextos de educação de infância, ou seja, numa sala de creche e numa sala de jardim-de-infância.

É um relatório fundamentado e refletido evidenciando a ação educativa desenvolvida no estágio nesses contextos, tendo por objetivo central dar a conhecer a ação desenvolvida com os grupos envolvidos no contexto da instituição e, a forma como se interliga o enfoque do relatório acima citado, catalisando-se para tais conhecimentos e competências do profissional de educação, fundamentais ao desenvolvimento de um currículo integral.

Teaching Practice of the Masters in Pre-School Education - Motor Expression as a relational mean with him/herself and with the world

Abstract

The present report refers to the Teaching Practice of the Masters in Pre-School Education, developed at “Obra de São José Operário”, a charity institution, by Patrícia Alexandra Marriço

Carrageta. This report has a special focus in “Motor Expression as a relational mean with him/herself and with the world”. This work is rooted in the practicum developed practice along two semesters in two contexts of early childhood education – crèche and nursery school.

This is a theoretically reflected report, about the educational practice developed in the Teaching Practice in the two contexts. Its main goal is to report about the practice with the two groups of children in context, with the specific focus of the report. This required the use of knowledge and professional competencies in education that are crucial to the development of an integrated curriculum for all children.

Índice de Siglas e Abreviaturas

COR J.I – Registo do Modelo High/Scope para Observação das Crianças do Jardim-de-Infância

ECERS –R – Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância

Ed. – Educadora

ITERS – Infant Toddler Environment Rating Scale

J.I – Jardim-de-Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PDI – Perfil de Desenvolvimento Individual da Criança

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PES I - Prática de Ensino Supervisionada (referente ao 1º semestre do Mestrado)

PES II - Prática de Ensino Supervisionada (referente ao 2º semestre do Mestrado)

ISS – Instituto da Segurança Social

Índice de Figuras

Figura 1 - Materiais de exploração no espaço exterior	6
Figura 2 - Outros materiais de exploração no espaço exterior	7
Figuras 3, 4 e 5 - Brincadeiras com diversos materiais colocados no espaço exterior após a minha intervenção	7
Figura 6 – Área das mesas e cadeiras – Creche.....	28
Figura 7 – Área da casinha das bonecas/faz-de-conta – Creche.....	28
Figura 8 – Área das construções/jogos de chão – Creche.....	29
Figura 9 – Área dos livros – Creche.....	29
Figura 10 – Área da pintura - Creche.....	29
Figura 11 – Área do desenho - Creche.....	29
Figura 12 – Placar da sala– Creche.....	29
Figura 13 – Zona das sanitas – Creche.....	30
Figura 14 – Lavatórios, e zona de espelho – Creche.....	30
Figura 15 – Muda fraldas e armário de arrumação – Creche.....	31

Figura 16 – Área da Expressão Plástica – J.I.....	52
Figura 17 – Área dos Jogos – J.I.....	52
Figura 18 – Área das Ciências – J.I.....	52
Figura 19 – Área da Biblioteca – J.I.....	52
Figura 20 – Área da Casinha e Faz-de-conta – J.I.....	52
Figura 21 – Área do Castelo – J.I.....	52
Figura 22 - Área da Garagem e Construções – J.I.....	53
Figura 23 – Área da Pintura – J.I.....	53
Figuras 24 e 25 – Área da Escrita – J.I.....	53
Figura 26 –Jogo do Bom Barqueiro	69
Figura 27 –Jogo da Macaca.....	69
Figura 28 – Drible de bola.....	70
Figura 29 – Percurso de pés e mãos	70
Figura 30 – Percurso de pés e mãos (2)	70
Figura 31 –Caminhar sobre o arco	71
Figura 32 – Levar o arco com os pés até às mãos	71
Figura 33 – Andar sobre as andas	71
Figura 34 – Corrida de sacos	71
Figura 35 – Construção do castelo.....	79
Figura 36 – Construção do castelo (2).....	79
Figura 37 – Pintura do castelo.....	79
Figura 38 – Medição para elaboração dos vestidos.....	80
Figura 39 – Recorte do molde para os vestidos	80
Figura 40 – Costura dos vestidos.....	81
Figura 41 – Partilha do trabalho elaborado (vestidos).....	81

Figura 42 – Construção das coroas.....	82
Figura 43 – Elaboração de pasta de papel.....	82
Figura 44 – Construção das coroas (2).....	82
Figura 45 – Elaboração dos cintos.....	83
Figura 46 – Decoração dos cintos.....	83
Figura 47 – Recorte do molde para os sapatos.....	84
Figura 48 – Decoração dos sapatos.....	84
Figura 49 – Confeção do salame.....	85
Figura 50 – Confeção de salame (2).....	85
Figura 51 – Confeção de biscoitos.....	86
Figura 52 – Interação entre crianças de J.I e berçário.....	86
Figura 53 – Interação entre crianças de J.I e creche.....	86
Figura 54 – Festa de inauguração do castelo.....	87
Figura 55 – Festa de inauguração do castelo (2).....	87

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Caracterização do grupo da Creche.....	14
Gráfico 2 – Caracterização do Grupo de J.I.....	36

Índice de Anexos

Anexo 1 – Exemplo de Planificação Diária de J.I

Anexo 2 – Exemplo de Planificações Semanais da Creche

Anexo 3 – Planificação Diária 29/02

Anexo 4 – Planificação Diária 07/03

Anexo 5 – Planificação Semanal de J.I

Anexo 6 - Avaliação dos itens relativos ao Mobiliário e sua disposição para a crianças e Atividades de aprendizagem da escala ITERS e reflexão sobre os resultados obtidos

Anexo 7 - Avaliação Materiais e mobiliário para crianças e Atividades de motricidade grossa e fina da escala ECERS-R e reflexão sobre os resultados obtidos

Anexo 8 - Planificação diária de 15/02

Anexo 9 - Reflexão semanal de 27/02 a 02/03

Anexo 10 - Reflexão semanal de 5 a 9/03

Anexo 11 - Planificação diária de 12/03

Anexo 12 - Reflexão semanal de 12 a 16/03

Anexo 13 - Planificação Diária 28/03

Anexo 14 - Planificação diária de 11/04

Anexo 15 - Planificação Diária de 26/04

Anexo 16 - Reflexão Semanal de 10 a 13/04

Anexo 17 - Planificação diária de 20/04

Anexo 18 - Reflexão semanal de 16 a 20/04

Anexo 19 - Planificação diária de 22/05

Anexo 20 - Reflexão semanal de 21 a 25/05

Anexo 21 – Design do Projeto desenvolvido com o grupo de J.I

Introdução

Este relatório de estágio insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, tendo como orientadora a Professora Doutora Maria da Assunção Folque, evidenciando a Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Educação Pré-Escolar, tendo como enfoque a expressão motora como forma de relacionamento consigo e com o mundo.

A PES foi assim realizada numa sala de Creche e numa de Jardim-de-Infância, na Fundação de Solidariedade Social Obra de São José Operário, tendo como educadoras cooperantes a Educadora Maria João Cordeiro (na PES I em Creche), a Educadora Ana Rita Graciano (na PES II em Creche) e a Educadora Dora Neves (na PES I e II em Jardim-de-Infância). Desenvolvi-a numa sala de creche inicialmente com crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 12 meses, tendo na PES II passado a trabalhar com crianças entre os 12 e os 36 meses, dado alterações no número de educadoras a trabalhar na instituição, passando a estagiar numa sala de creche heterogénea. Ao nível do jardim-de-infância desenvolvi a PES numa sala cujo grupo de crianças têm idades entre os 3 e os 4 anos.

O trabalho realizado no âmbito da PES do Mestrado em Educação Pré-Escolar organizou-se no sentido de, como formanda, ficar a conhecer a ação educativa com crianças de creche e jardim-

de-infância, de modo a saber caracterizar e organizar o ambiente educativo e refletir criticamente sobre as opções organizativas; conhecer as características e necessidades das crianças dessas faixas etárias e refletir sobre as experiências educativas adequadas a elas, de forma a contribuir para a promoção do seu desenvolvimento; conhecer as diversas componentes do trabalho do educador de infância na creche e no jardim-de-infância com as crianças, famílias e comunidade; desenvolver competências de intervenção intencionais nestes contextos, tais como, observação, planificação, ação e avaliação; promover a capacidade relacional e de comunicação nas diferentes situações desta atividade profissional; desenvolver capacidades reflexivas face à experiência vivida, assim como de projeção e investigação sobre a ação educativa; desenvolver e integrar progressivamente a dimensão cívica e formativa da função do educador, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas (Objetivos da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré Escolar).

Tendo por base estes objetivos e toda a vivência da PES em Creche e Jardim-de-Infância, estará presente neste relatório uma breve caracterização da instituição (ponto 1), seguindo-se a conceção da ação educativa (ponto 2), na qual abordarei os fundamentos da ação educativa, caracterizarei os grupos, descreverei como se encontram organizados os cenários educativos (os espaços e materiais, o tempo e o grupo), assim como o modo como se concebeu a relação com os parceiros educativos. Posteriormente apresentarei o sistema de planeamento e avaliação pelos quais regulei a minha prática educativa (ponto 3).

No ponto 4 deste relatório abordarei dois enfoques da minha prática, ou seja, “A expressão motora como forma de relacionamento consigo e com o mundo” (ponto 4.1) e o “Trabalho por projetos” (ponto 4.2). Relativamente ao primeiro enfoque irei mostrar como fui trabalhando esta área com os grupos de creche e jardim-de-infância, fundamentando teoricamente. Escolhi este enfoque para desenvolvimento do meu trabalho, pois observa-se uma crescente necessidade de experiências motoras nas crianças da nossa sociedade atual, dado as grandes alterações que ocorreram na estrutura social e nos hábitos quotidianos que tornam a vida das crianças e seus familiares muito regulada pelos horários laborais e com pouco tempo para dedicar ao jogo e à motricidade das suas crianças. Considero pois essencial que o contexto institucional no qual a criança passa grande parte do seu dia tenha essa preocupação e dê um enfoque especial a esta necessidade, percebendo a grande importância que a motricidade e o jogo têm para o desenvolvimento global das crianças.

A sedentarização e privação progressiva de experiências de movimento e aventura lúdica por parte das crianças, devidas à economia do espaço físico e padronização de estilos

conceptuais exigidos pelo stress e pragmatismo das condições da vida social, determinam a necessidade de uma atenção especial sobre o estado das condições biológicas do corpo e uma reposição do valor da *Educação através da Motricidade* como prática enquadrada na formação geral da população escolar (...). (Neto, 1995, p. 9)

O outro enfoque que escolhi para apresentar neste relatório foi o “trabalho por projetos”, sobre o qual também apresentarei fundamentação e descreverei as fases pelo qual passou o projeto elaborado no contexto de J.I, de acordo com a metodologia de projeto, pois o trabalho através da metodologia de projeto foi algo que enriqueceu bastante a minha prática, tendo compreendido como esta abordagem tem um contributo muito positivo para o desenvolvimento das crianças, daí ser neste relatório destacado como um dos enfoques da minha ação neste estágio. Para finalizar este relatório de estágio farei as considerações finais, isto é, uma breve avaliação de todo o meu percurso, refletindo sobre as aprendizagens efetuadas.

Ao longo do desenvolvimento do trabalho na PES foi fundamental ter presente as finalidades educativas da educação de infância, ou seja, é essencial proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças, tendo em conta o seu meio familiar, promovendo-lhe um atendimento individualizado e um clima de segurança a todos os níveis, criar uma ligação estreita com a família e partilhar com esta todo o processo de desenvolvimento da criança, ter em vista a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança, fomentando a inserção da criança na sociedade e respeitando a pluralidade de culturas, bem como as suas características individuais, de modo a estimular o seu desenvolvimento global, potenciando o desenvolvimento da expressão e comunicação e despertando a sua curiosidade e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Para além dessas finalidades o conhecimento de instrumentos que suportam a ação do educador, tais como a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, o Perfil Específico e Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o Modelo de Avaliação da Qualidade da Creche do ISS (Instituto da Segurança Social) e modelos curriculares que constituem a base para, juntamente com a prática, me construir como profissional de educação. A profissionalidade docente rege-se por princípios orientadores que ajudam o Educador/Professor a organizar a sua ação, sendo fundamental para o desenvolvimento de uma educação de qualidade promover atividades e projetos que fomentem aprendizagens integradas através da organização, planificação e avaliação do ambiente educativo, conseguindo mobilizar os necessários conhecimentos e competências para o desenvolvimento de um currículo integral.

1. Caracterização do Contexto Institucional

A Obra de São José Operário, na qual realizei a minha Prática Supervisionada em Creche e Jardim-de-Infância, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que se situa na rua do Menino Jesus, nº39, em Évora.

Esta instituição foi fundada em 1957, por Monsenhor João Luís de Carvalho (1909 – 1991), situando-se então na Rua de S. Mamede, nº20, prestando nessa época apoio a idosos mais carenciados e a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos. Em 1978, devido ao aumento dos utentes, foi necessário remodelar e ampliar as instalações, tendo sido assim no ano de 1979 terminadas as obras, com o auxílio da Fundação Eugénio de Almeida, da Fundação Calouste Gulbenkian e do senhor Comendador António Lopes Aleixo e sua esposa. A 1 de Maio de 1980 é então inaugurada as instalações relativas à valência da infância, tornando-se o dia 1, como o dia da Obra de São José Operário.

Nos dias de hoje esta é uma Fundação que abrange várias localidades (Évora, Nossa Senhora de Machede, São Miguel de Machede e Montoito) e diferentes valências (Creche, J.I, Lar, centro de dia e apoio domiciliário para idosos). Esta é uma instituição de cariz religioso (católica), muito presente nas suas raízes fundadoras. A cultura religiosa que está nas raízes desta instituição

encontra-se hoje em dia mais presente ao nível das festividades que se celebram e também no facto de existir um horário reservado para a prática da catequese por parte das crianças do J.I. Para além disso é ainda visível em algumas salas e repartições crucifixos pendurados nas paredes, o que também se fundamenta nesta história institucional.

É uma instituição que abrange assim crianças do centro e bairros periféricos da cidade de Évora, cujo nível socioeconómico dos familiares é médio ou médio baixo. As crianças da valência da infância têm idades compreendidas entre os 3 meses e os 6 anos, podendo permanecer nesta desde as 7h às 18h30min, tendo como horário de refeições, o almoço às 11h30min e o lanche às 15h, sendo a hora da sesta reservada das 13h às 15h.

A instituição na qual desenvolvi a minha intervenção é pois composta por um berçário (3 meses – 12 meses), uma sala de creche heterogénea (12 – 36 meses) e duas salas de jardim-de-infância (3/4 anos e 5/6 anos).

O espaço que esta instituição tem para desenvolver as suas funções é bastante amplo, tendo por base uma estrutura antiga e composta por diversas divisões, ou seja, ao entrarmos temos um pequeno hall no qual podemos ver algumas produções das crianças nas paredes, vários espaços interiores, tais como um espaço reservado para os serviços administrativos e contabilísticos (1º andar), uma sala de reuniões, onde se reúnem as educadoras sempre que necessário e ainda outro compartimento (escritório) da Coordenadora Pedagógica (Dora Neves).

A sala da sesta é onde as crianças do jardim-de-infância (3/4 anos) descansam, sendo que as crianças da outra sala do jardim-de-infância também dormem nesse espaço, sempre que têm essa necessidade.

Nesta instituição há ainda uma sala, que foi organizada no presente ano letivo, a que denominam de Biblioteca, sendo composta por algumas estantes com livros, um tapete no chão (espaço central da sala), dois sofás e algumas almofadas também no chão.

Outros espaços interiores que estão disponíveis são o refeitório, onde as duas salas de jardim-de-infância fazem as suas refeições assim como também os adultos (educadoras e auxiliares), estando este próximo da cozinha. O refeitório é composto por várias mesas e cadeiras, organizadas em pequenos conjuntos (formando grupos), sendo o mobiliário adequado à estatura das crianças.

Para além desses espaços já abordados, existe ainda um auditório onde, para além de ser utilizado em festividades, é também o espaço utilizado para as atividades ginnodesportivas, estando equipado com colchões, bancos suecos, arcos, cones, barras, entre outros materiais necessários à prática desportiva. Em termos de materiais é bastante bom, com uma grande

variedade, sendo um aspeto negativo a luminosidade reduzida desse espaço. Na minha intervenção com os grupos propus diversos momentos em que se proporcionou a utilização deste espaço, bem como dos materiais mesmo sendo usados no espaço exterior, pois sendo estas atividades de expressão motora desenvolvidas no espaço exterior as crianças tinham mais espaço para se movimentarem e se expressarem.

Relativamente aos espaços exteriores presentes neste jardim-de-infância são dois pátios que são utilizados com frequência pelas crianças: uma pequena varanda, em que após a minha intervenção têm no espaço um jogo no pavimento (jogo do twister) e na parede outro jogo (atira ao alvo). Outro espaço exterior mais amplo situa-se junto do refeitório, no nível mais inferior do edifício, existindo neste alguns triciclos, um género de carro (estrutura) em plástico, um balancé e uns lagos (sapos) em plástico, sendo uma parte do piso em borracha/esponja e a restante de cimento. Este espaço é bastante bom em termos de dimensões, contudo posso dizer que pelo que observei poderia estar melhor equipado ao nível de materiais de exploração, sendo também muito visível a ausência de elementos naturais nestes espaços, o que penso que seria muito importante que existissem, para exploração do crescimento das plantas, das suas características e funções, enriquecendo também o espaço esteticamente e, essencialmente, no que respeita a coberturas, também deveria de ser melhorado para que as crianças pudessem utilizar esse espaço independentemente das condições meteorológicas. Esta necessidade de melhoramento do espaço exterior é algo que também está patente no Projeto Educativo (2011-2014) e daí que na minha intervenção a nível do J.I tentei enriquecer este espaço de recreio e a sua utilização. Introduzi uma caixa com diversos materiais para exploração livre, tais como cordas, elástico, bolas, garrafas, discos (do género do jogo da malha), sacos (jogo de saltar com sacos), fitas de várias cores e também alguns pneus, e promovi a sua exploração intencionalizada intervindo na promoção do desenvolvimento motor por parte das crianças. A meu ver as crianças desde que têm ao seu dispor uma diversidade maior de materiais para exploração envolvem-se muito mais em brincadeiras cooperativas neste espaço de recreio (ver figuras 3, 4 e 5) e a nível dos conflitos sociais que surgiam pela disputa dos materiais, também teve repercussões bastante positivas, diminuindo esses conflitos. De seguida algumas fotografias do espaço exterior.



Figura 3 – Materiais de exploração no espaço exterior - Estes são alguns dos materiais para exploração por parte das crianças, o “Carro” que as crianças podem utilizar como desejam, como é visível na imagem.



Figura 4 – Outros materiais de exploração no espaço exterior - Nesta imagem podemos ver o balancé e também alguns triciclos que permitem as crianças desenvolver diferentes competências motoras, sendo também um espaço de grande interação entre pares e crianças das várias valências.



Figura 3



Figura 4

Figura 5

Figuras 3, 4 e 5 – Brincadeiras com diversos materiais colocados no espaço exterior após a minha intervenção – são visíveis diferentes brincadeiras que surgiram após a minha intervenção a nível dos materiais para o espaço exterior como já referi acima.

No decurso do meu trabalho no seio desta instituição foi possível observar como é desenvolvido o trabalho entre educadoras, percebendo que existe uma boa articulação entre elas, trabalhando em parceria para responder às necessidades das várias crianças e dessa forma contribuir para o seu desenvolvimento integral. É visível esta parceria também a nível da construção do Projeto Educativo, onde o diálogo entre estas permite constatar diferentes problemas e necessidades que a instituição encontra, por forma a entrarem em acordo para os tentar resolver, sendo para tal realizadas reuniões periódicas entre as educadoras e feita uma avaliação por escrito trimestralmente para avaliar o período de trabalho.

Para além desse contributo na construção do projeto é também observável esse trabalho em equipa no quotidiano do jardim-de-infância tentando sempre encontrar soluções para os problemas inesperados que surjam, ou para apoiarem-se mutuamente. Esta articulação para além de existir entre educadoras é também muito presente entre educadoras e auxiliares que apresentam uma relação de cumplicidade em todo o seu trabalho com as crianças.

Para conhecer melhor a instituição, os espaços, o funcionamento e também o Método Pedagógico pelo qual se rege foi fundamental consultar o Projeto Educativo, compreendendo assim que a prática pedagógica que regula a sua ação tem por base o enunciado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, bem como, o

Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do Ensino Básico e Secundário e o Perfil Específico do Desempenho Profissional do Educador de Infância.

Esta instituição assume-se assim como um espaço de “Educação para a cidadania”, tendo como finalidades:

Promover o sucesso escolar de todos, através de medidas que diluam as desigualdades económicas e sociais e as dificuldades específicas de aprendizagem (...); Contribuir para a proteção do meio ambiente e para a prevenção do património cultural local; Proporcionar às crianças experiências que favoreçam o seu desenvolvimento sócio afetivo, criando nelas atitudes positivas e hábitos de vida saudável; Desenvolver atitudes de solidariedade e respeito mútuo e estabelecer regras de convivência que contribuam para a sua educação cívica como cidadãos responsáveis e intervenientes; Proporcionar às crianças a aquisição dos conhecimentos básicos/competências essenciais que lhes permitam o prosseguimento de estudos; Contribuir para a melhoria da qualidade de vida escolar, nomeadamente através da humanização e da gestão funcional dos espaços; Contribuir para a valorização do papel da instituição no meio a que pertence, recorrendo ao estabelecimento de parcerias com diferentes entidades; Promover atividades de articulação entre o pré-escolar, a família e a comunidade; Desenvolver a escola digital. (Projeto Educativo, 2011 - 2014, p. 19)

Tendo em conta estas diversas finalidades patentes no Projeto Educativo da instituição, fui, ao longo da minha intervenção junto de ambos os grupos, tentando alcançar esses objetivos delineados, percebendo-os como uma base para o desenvolvimento das práticas nesta instituição e tentando sempre contribuir essencialmente para o desenvolvimento das crianças a todos os níveis, sendo para tal fulcral conhecer em profundidade os grupos e os contextos de sala em que trabalhei e desse modo desenvolver uma ação educativa adequada a cada uma das valências, como se poderá constatar seguidamente neste relatório.

2. Conceção da Ação Educativa

Neste ponto do relatório abordarei os fundamentos da ação educativa pelos quais registo a minha intervenção, explicitando os princípios, modelo curricular e processos que suportaram a minha ação neste contexto. Partindo da análise do projeto curricular das educadoras e das observações e vivências com o grupo ao longo da PES I e II, apresentarei a caracterização dos grupos utilizando para tal o Perfil de Desenvolvimento Individual (ISS) para a caracterização do grupo de Creche e utilizando as Experiências-Chave presentes no COR do J.I (Registo de observação da criança do High/Scope) para a caracterização do grupo de J.I com o qual desenvolvi o estágio.

Analisarei em seguida o cenário educativo das salas de creche e J.I em que estive em intervenção, ou seja, como está organizado o espaço e materiais, o tempo e como se organizam os grupos. Por fim, irei abordar a forma como se processam as relações entre parceiros educativos nestes contextos (creche e J.I), ou seja, como são as relações entre educadoras e auxiliares, bem como foi essa relação comigo e também as relações que a equipa educativa tem com os familiares e com a comunidade envolvente.

2.1 - Fundamentos da ação educativa

Na minha ação junto do grupo de crianças da Creche, tendo em conta o que se pretendia no projeto pedagógico e da ação das educadoras com as quais cooperei, Educadora Maria João Cordeiro (PES I) e Ana Rita Graciano (PES II), bem como partindo dos objetivos gerais do trabalho a desenvolver em creche regulei a minha intervenção utilizando o Perfil de Desenvolvimento Individual da Criança e fundamentando também a minha ação no Modelo Curricular High-Scope. Partindo do enunciado deste modelo foquei a minha intervenção para promover uma aprendizagem pela ação por parte das crianças, isto é, “(...) as crianças constroem uma compreensão própria do mundo através do envolvimento ativo com pessoas, materiais e ideias. (...) Adquirem conhecimentos experimentando ativamente o mundo à sua volta – escolhendo, explorando, manipulando, praticando, transformando, fazendo experiências.” (Post & Hohmann, 2003, p. 1)

Tentei nas várias propostas desenvolvidas proporcionar a este grupo uma diversidade de experiências, colocando-lhes à disposição diversos materiais para exploração livre e incentivando-os a experimentar as diferentes potencialidades dos materiais, enriquecendo o espaço de aprendizagem para que este se tornasse ainda mais envolvente. Nomeadamente, criando áreas de exploração artística (área do desenho); de experiências visuais (como fotografias coladas em diferentes espaços da sala, imagens de animais coladas no pavimento, imagens de mãos e pés coladas num dos tapetes da zona de movimento); preparando momentos específicos de expressão motora regularmente (uma manhã por semana), permitindo a estas crianças explorar o seu corpo em contacto com variados objetos, diferentes do contexto de sala, desenvolvendo desse modo habilidades motoras fundamentais e o conhecimento cada vez mais profundo das potencialidades do seu próprio corpo.

Intevi também no sentido de criar oportunidades de interação com crianças de outras valências e com o exterior (entidades da comunidade, como o caso da visita à Biblioteca Pública), de envolver-me nas brincadeiras de cada uma, participar ativamente nas diversas rotinas diárias e estabelecer uma relação de confiança com as crianças, pois “Para aprenderem e crescerem, as crianças precisam de um ambiente emocionalmente rico (...) O alicerce do desenvolvimento humano saudável é «a confiança que nasce do cuidado» (...)” (Post & Hohmann, 2003, p. 32)

Para fundamentar a minha ação junto do grupo de J.I tive como base o enunciado nas OCEPE que me ajudam bastante a compreender em pormenor como um Educador deve regular a sua ação com um grupo de J.I, como deve organizar o ambiente educativo e que áreas de

conteúdo deve ser abordadas nestas faixas etárias, sendo este um instrumento que todo o Educador deve ter presente.

Através das observações feitas à ação da Educadora Dora Neves e para desenvolver uma ação adequada às necessidades, competências e capacidades deste grupo de J.I, fui construindo uma forma de trabalhar com este grupo apoiando a minha intervenção no Modelo High/Scope, tendo-o como base para a minha ação, modelo com o qual identificava a minha prática tornando-se desta forma uma prática cada vez mais sustentada.

Segundo os princípios que orientam a abordagem High/Scope a minha intervenção com este grupo teve em vista uma aprendizagem pela ação, incentivando as crianças a construir o seu próprio conhecimento, isto é, “Através da aprendizagem pela ação (...) as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao seu mundo. O poder da aprendizagem ativa vem da iniciativa pessoal.” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 5) Em que através dessa ação envolvem-se em experiências-chave que promovem o seu desenvolvimento a vários níveis (intelectual, emocional, social e físico).

É possível observar-se esta minha perspetiva nas minhas planificações as quais desenvolvi tendo como apoio as experiência-chave para desenvolver os objetivos delineados (Anexo 1 – Exemplo de Planificação Diária de J.I), sendo também, através da rotina diária que fui construindo com este grupo, visível esta abordagem, criando diferentes tempos (de grande grupo, pequeno grupo, planear-fazer-rever, tempos de recreio) cada vez mais estáveis e indo de encontro com os princípios orientadores deste modelo, como se poderá constatar mais à frente neste relatório, no subponto 2.2.7. Não implementei o modelo na sua totalidade, mas sim regulei a minha ação orientando-a por esses princípios, o que posso dizer ter sido muito importante para mim ajudando-me a perceber como deveria intervir em diferentes momentos, encontrando nele estratégias que foram essenciais para a intervenção com o grupo, assim como fundamentação para as observações que fui fazendo ao longo da PES.

Para desenvolver uma ação junto do grupo de J.I que as incentivasse a aplicar as suas capacidades e competências em atividades informais para alargar as suas conceções e compreensões sobre o mundo que as rodeia fundamentei também a minha intervenção tendo em conta a abordagem de projeto, a qual explicitarei aprofundadamente no subponto 4.2.

A abordagem de projeto:

(...) dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, de formas que tenham um significado pessoal para elas. Como forma de aprendizagem, dá ênfase à participação ativa das crianças nos seus próprios

estudos. O conteúdo ou tópico de um projeto é geralmente retirado do mundo que é familiar às crianças. (Katz, 1997, p. 5)

Indo de encontro a esta abordagem desenvolvi com o grupo de J.I um projeto “Transformar a área da casinha num castelo de príncipes e princesas” partindo daquilo que era interesse deste grupo e promovendo diversas formas de explorar o seu projeto para atingirem os objetivos desejados (o desenvolvimento do projeto será relatado noutra parte deste relatório).

Foi também muito presente ao longo da minha intervenção junto deste grupo de J.I o meu enfoque no desenvolvimento da expressão motora o qual irei abordar mais aprofundadamente no subponto 4.1. Para tal criei um tempo específico para movimento (todas as manhãs) para os quais planificava diferentes jogos de grupo, jogos de representação de histórias, desenvolvimento de percursos onde ultrapassavam obstáculos, manipulavam diversos objetos ginnodesportivos, jogos com bola, atividades de dança, entre muitos outros, que permitiram desenvolver neste grupo habilidades motoras fundamentais de locomoção, manipulação e posturais, contribuindo para o desenvolvimento de competências a nível do esquema corporal, da organização espacial e temporal, da coordenação dinâmica geral e óculo-segumental, bem como, que este grupo tivesse um tempo destinado ao jogo e à atividade física que é tão fundamental na vida de uma criança, de tal forma que tem repercussões positivas na sua saúde física, psíquica e emocional, isto é,

A importância de um envolvimento de jogo e atividade física associado a hábitos saudáveis de vida, tem vindo a ser demonstrado em trabalhos de investigação relacionados com a saúde. O significado destas atividades na criação de estilos de vida ativa nas crianças e famílias demonstram uma elevada correlação com a saúde física, psicológica e emocional. (Neto, 1997b, p. 19)

Para uma melhor ação neste contexto em que estive em intervenção foi fundamental a análise do Projeto Educativo, dos Projetos Pedagógicos e também do Plano de Atividades para este ano letivo que cada educadora elaborou, bem como a observação do trabalho das educadoras, compreendendo assim como poderia intervir junto destes grupos e guiar a minha ação para, em cooperação, levarmos a cabo o que se pretende com uma educação de qualidade em Educação Pré-Escolar.

2.2 - Caracterização dos grupos e organização do cenário educativo da Prática de Ensino Supervisionada

2.2.1 - Caracterização do grupo de creche

O grupo de creche com o qual trabalhei, no âmbito da PES, é um grupo heterogéneo, sendo composto, na PES II, por 15 crianças, das quais 5 são raparigas e 10 são rapazes. Este foi um grupo que surgiu da união de duas salas, a sala de creche 1 (1 aos 2 anos) na qual desenvolvi a minha PES I e a sala de creche 2 (Sala dos Peixinhos) que era composta por crianças com idades entre os 2 e os 3 anos, ficando assim então uma única sala de creche com crianças com idades entre os 1 – 3 anos.

Através do gráfico abaixo (Gráfico 1) explicito melhor o que mencionei, tendo presente no eixo vertical à esquerda o nº de crianças, relativamente à idade em meses (eixo horizontal) e ao sexo (cores), sendo estes números referentes às idades que cada uma tinha no final da minha PES II em Creche (Março).

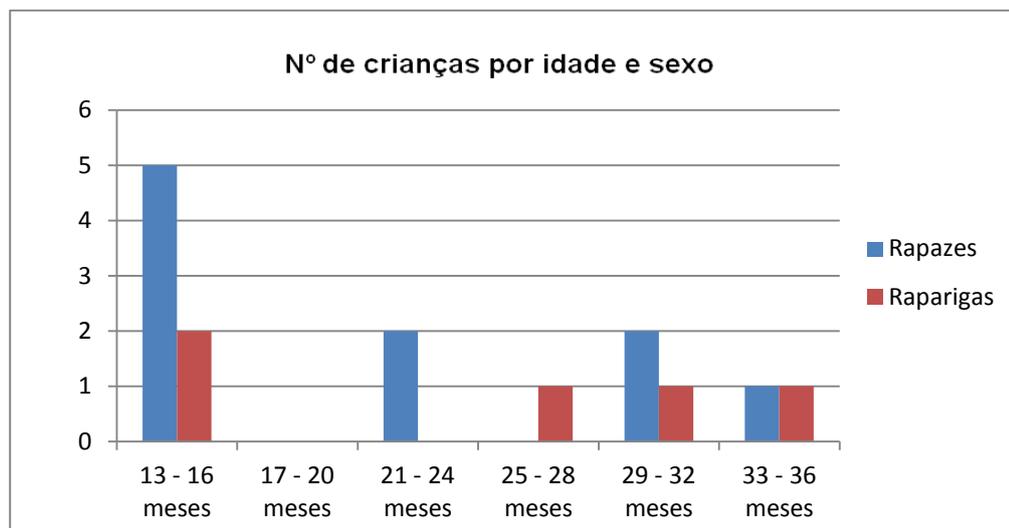


Gráfico 1 – Caracterização do grupo de Creche

Relativamente ao tempo de frequência na instituição o grupo também é bastante heterogéneo. Três crianças (I. – 16 meses; T. – 17 meses e G^a. – 15 meses) entraram na instituição no ano passado, tendo este ano mudado do berçário para a sala de creche e começado a ser acompanhadas pela Educadora Ana Rita desde Dezembro de 2011; seis crianças (M. – 27 meses, T. – 30 meses, B. – 36 meses, L. – 29 meses, C. – 31 meses e S. – 35 meses) já foram acompanhadas pela Educadora Ana Rita Graciano desde o ano letivo anterior; uma das crianças (H. – 14 meses) entrou este ano letivo em outubro, outra (R. – 21 meses) em novembro e duas (G. – 17 meses e A. – 22 meses) em dezembro.

As crianças com as quais desenvolvi a minha PES I (as 8 crianças mais novas, ou seja, I. – 16 meses; T. – 17 meses, G^a. – 15 meses, H. – 14 meses, G. – 17 meses, P. – 14 meses, L. – 14 meses e R. – 21 meses) tinham sido acompanhadas pela Educadora Maria João e pela auxiliar Célia, sendo então a partir de Dezembro de 2011 acompanhadas pela Educadora Ana Rita Graciano, pela Auxiliar Célia Linhol e pela Auxiliar Rita, juntando-se esse grupo a um grupo de 6 crianças mais velhas. Esta alteração de contexto e de equipa educativa foi facilmente aceite por todas as crianças, tendo uma adaptação bastante boa e rápida. Posso dizer que foi até uma mais-valia para as crianças mais novas puderem estar em contacto diário com crianças mais velhas, sendo essa interação bastante rica em termos desenvolvimentais.

Para ficar a conhecer em maior profundidade o grupo com o qual desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada em Creche foi fundamental o diálogo que fui tendo com a equipa educativa diretamente envolvida, nomeadamente, com a Educadora Maria João e com a Educadora Ana Rita, ficando assim a conhecer um pouco o contexto familiar desta crianças, as suas necessidades e interesses.

O contexto familiar das crianças é muito diverso quer a nível económico, quer a nível de agregado familiar. Quatro crianças vivem em contexto monoparental (com a mãe) e não têm irmãos, uma vive com os avós (pais vivem na Holanda) e as restantes crianças vivem com os pais, sendo que dessas existem cinco que têm irmãos mais velhos. Em termos económicos são famílias em geral de nível socioeconómico médio, com nível de escolaridade diverso, estando ainda duas mães a estudar (uma no secundário e outra a frequentar o 1ºano da universidade) e a nível de emprego uma das crianças têm a mãe desempregada. O conhecimento deste contexto foi possível a partir da leitura das fichas de inscrição de cada criança na instituição e constitui-se também como base para a minha prática educativa com estas crianças.

Através da observação do grupo e posterior intervenção junto deste pude perceber quais são as suas necessidades e alguns dos seus interesses e competências, podendo também vivenciar grandes transformações ao longo do tempo que estão muito presentes nestas faixas etárias. Para melhor caracterizar este grupo decidi fundamentar as minhas observações utilizando os temas e resultados desejáveis, para estas faixas etárias, presentes no Perfil de Desenvolvimento Individual (PDI) dos 8 – 17 meses e dos 18 - 35 meses.

Decidi utilizar o Perfil de Desenvolvimento Individual pois é um instrumento que permite avaliar a criança em diferentes níveis (cognitivo, socio-afetivo e motor) estando para tal dividido em vários temas (Auto-conhecimento; Auto-conceito; Interação com os adultos; Interação com os pares; Auto-regulação; Aceitação da diferença; Compreensão e Expressão da linguagem; Interesse em aprender; Competências Cognitivas; Conceitos da matemática; Competências de leitura, interesse em livros e materiais escritos; Motricidade global; Capacidades motoras finas; Hábitos saudáveis; Comportamentos de segurança) que ajudam o observador a analisar em pormenor o que cada criança deverá conseguir fazer nos vários temas e também é um guia para suportar a ação do educador (ex: ao nível do planeamento), tendo sido também para mim um instrumento que fundamentou bastante a minha ação no decurso da PES.

Auto-conhecimento: a este nível as crianças respondiam sempre que são chamadas pelo seu nome, em geral reconheciam alguns objetos familiares, como por exemplo a I. (16 meses) que apontava o seu boneco de peluche com que dormia, algumas também reconheciam outros objetos e brinquedos sempre que lhes eram pedidos para irem buscar, como é o caso de bolas, sapatos, bolachas (P. – 14 meses, o L. – 14 meses, a I. – 16 meses e a Gª. – 15 meses).

Algumas das crianças mais velhas reconheciam em fotografias a sua cara umas expressando isso ainda apontando, como era o caso do T. – 17 meses, do G. – 17 meses, enquanto

outros já o diziam verbalmente, reconhecendo-se a si próprios como a colegas e outros adultos, como a M. – 27 meses, o T. – 30 meses, a B. – 35 meses, S. – 35 meses e o C. – 31 meses. É exemplo desta capacidade a seguinte situação ocorrida em contexto de intervenção: “O T. e a B. foram mostrar à Célia (Auxiliar) o álbum de fotografias do carnaval e com grande entusiasmo diziam “É a Célia” (apontado para a fotografia em que ela estava).” (Reflexão Semanal de 27/02 a 2/03)

Auto-conceito: as crianças deste grupo demonstraram diferentes preferências relativamente aos objetos de brincadeira, demonstraram grande interesse por bolas, objetos que produzam sons, legos (colocá-los e retirá-los da caixa), objetos de faz-de-conta como roupas ou chapéus, carros. Sempre que tencionavam alcançar um objeto apontavam para esse e moviam-se até ele (P. – 14 meses, o L. – 14 meses, a I. – 16 meses e a G^a. – 15 meses, H. – 14 meses).

Para além desta preferência em relação com os objetos e brincadeiras foi também visível a sua preferência pelas pessoas, indo ao encontro dessas sempre que desejavam. Conseguindo demonstrar emoções face a um acontecimento ou atividade, sorriam, alguns batiam palmas quando incentivados para isso, ou quando terminavam com sucesso uma tarefa, como é o caso do P. (14 meses) e do L. (14 meses). No caso de situações que não fossem do seu agrado também gesticulam os seus gostos, agitando o corpo ou abandonando o local. São crianças que choravam apenas em situações de disputa de brinquedos, de quedas ou de necessidade de sono e alimento.

Relativamente às crianças mais velhas, estas já demonstravam consciência de estarem a ser observadas, repetindo comportamentos para chamar a atenção do adulto. Em algumas situações agiam como se fossem capazes de fazer tudo, por exemplo, a M. (27 meses) ao experimentar pela primeira vez deitar água para o copo com o jarro disse “Eu faço sozinha”.

Interação com os adultos: relativamente a este aspeto estas crianças eram em geral bastante afetuosas com os adultos presentes na sala, a maioria facilmente estabeleceu laços afetivos com os adultos (educadora, auxiliar e comigo), apesar de gostarem muito de explorar o espaço e materiais sozinhos, recorriam ao adulto para que este lhes desse colo, brincasse com eles, os ajudasse a folhear um livro, para que lhe satisfizesse assim as suas necessidades básicas.

São crianças que conseguiam distinguir adultos que lhe são familiares daqueles que não o são, pois sempre que entrava algum adulto na sala que não fosse habitual ficavam curiosos, olhavam-no de forma diferente ficando inicialmente um pouco afastados e só depois começavam a interagir com essa pessoa. Para além dessas situações também é visível o conforto que sentiam

quando a figura de referência (educadora) ou os pais estão por perto, expressando grande contentamento com a figura materna/paterna.

Em relação às crianças mais velhas, estas estavam mais ligadas ao adulto querendo muito que este interagisse nas suas brincadeiras de faz-de-conta, que os ajudasse a fazer jogos, gostavam muito de seguir o adulto pelo espaço, pedindo-lhe ajuda para alcançar objetos (através de gestos ou oralmente os que já conseguiam produzir palavras).

Interação com pares: no que diz respeito a este tipo de interações eram crianças que no contexto da PES II notei grandes transformações, demonstravam mais esse interesse, querendo estar perto dos colegas e observar as suas brincadeiras ou mesmo interagir nessas (P. – 14 meses, L. – 14 meses e I. – 16 meses), sendo que no caso da G^a. (15 meses) e do H. (14 meses) as suas brincadeiras eram ainda muito individuais, mesmo que estando lado a lado, sendo a interação na brincadeira mais direcionada para tirar objetos das mãos dos seus pares.

Em algumas situações de conflito que surgiram foi também sugerido às crianças, pelos adultos, que pedissem desculpa e dessem um beijinho, o que apesar de verbalmente não o fazerem ainda, já faziam por ações, dando um beijo ao colega, mas apenas os mais velhos.

As crianças mais velhas já se envolviam em diferentes brincadeiras entre pares, como a imitarem tarefas diárias na área do faz de conta, como comer ou passear (M. – 27 meses, T. – 30 meses, B. – 35 meses, C. – 31 meses, L. – 29 meses, S. – 35 meses e A. – 22 meses), sendo também visível que o T. (17 meses) e o G. (17 meses) já tentavam entrar nas brincadeiras dos seus colegas e já partilhavam brinquedos, sendo o R. (21 meses) aquele que demonstrava maior interesse em brincar sozinho.

Em geral, todas demonstravam preocupação pelos colegas quando algum se encontra a chorar, olhando muito atentos ou mesmo questionando, “A M. tá a chorar porquê?” (B.).

Auto-regulação: as crianças deste grupo demonstravam auto-regulação do seu comportamento, conseguindo reconfortar-se utilizando objetos familiares, como as chupetas e fraldas (de pano) para adormecerem ou quando choravam. Quando começavam a estar irrequietos, agitados ou mesmo a chorar expressavam assim as suas necessidades de fome, sono, ou levantando os seus braços em direção ao adulto para pedirem colo.

São crianças que no final da PES já cooperavam no ato de vestir, bem como na sua alimentação, tentando comer sozinhos utilizando a colher (L. – 14 meses, G^a. – 15 meses e I. – 16 meses).

Algumas das crianças mais velhas já ajudavam em momentos de rotina diária como colocar babetes, lavar mãos e dentes, arrumar a sala (T. – 30 meses, B. – 35 meses, C. – 31 meses, M. – 27 meses, L. – 29 meses e S. – 35 meses). Nos momentos de refeições já eram bastante autónomos, sendo ainda necessário auxiliar o T. (17 meses), o G. (17 meses) e o R. (21 meses) quando eram alimentos mais líquidos (sopa, iogurte).

Aceitação da diferença: não tive oportunidade de avaliar este parâmetro pois não ocorreram situações para o poder observar.

Compreensão e expressão da linguagem: no que diz respeito à linguagem este grupo de crianças compreendiam o que lhes era comunicado, respondendo ao seu nome, a pedidos simples, como, “Trazes a bola...”, “Olha o teu desenho”, “Vamos comer...abres a tua boca?!”.

Ao longo do tempo que estive com estas crianças foi visível a demonstração da crescente capacidade comunicativa, as crianças inicialmente não balbuciavam, nem produziam sons vocálicos para além do choro, o que posteriormente já aconteceu, ou seja, estas crianças no final da PES já brincavam com os sons da língua, balbuciando, por exemplo, “Brruum”, “Babababa”, entre outros sons, algumas das que na PES I não expressavam qualquer tipo de palavra compreensível, depois já diziam algumas como “Já tá” (P. – 14 meses), “Gato, cão, mãe” (G. – 17 meses).

O grupo dos mais velhos (M., C., B., T., A., L. e S.) conseguiam combinar palavras simples para expressarem ações ou intenções, compreendiam uma variedade de pedidos e conseguiam realizá-los, aprendiam e usavam vocabulário nas atividades diárias, efetuavam questões e davam respostas simples, como por exemplo, “Vamos passear” M. brincando com B. respondendo à pergunta – “Onde vão?”)

A interação verbal com estas crianças foi algo que sempre prezei muito em todas as minhas intervenções junto delas, conseguindo perceber que elas respondiam às comunicações através de expressões faciais, sorrisos, gracejos e mesmo produção de alguns sons vocálicos ou palavras e frases.

Interesse em aprender: ao longo deste estágio foi-me possível constatar o grande entusiasmo e gosto que estas crianças tinham por aprender, umas mais do que outras, sendo o H. (14 meses) e o R. (21 meses) aqueles que demonstravam menos interesse em explorar diferentes objetos e situações.

Este interesse por aprender foi visível pela forma como manipulavam as coisas no contexto que as rodeias, movendo-se para alcançar os objetos desejados, observando a exploração que faziam muito concentrados, investigavam novos acontecimentos, como por exemplo: paravam de andar para observar algo que os cativava no espaço envolvente.

Sempre que lhes eram colocados novos materiais para exploração demonstravam em geral grande interesse em os explorar, tentando descobrir o que com esses se podia fazer. É exemplo desse interesse uma situação ocorrida na sequência da colocação de uma maleta (mala de viagem) com materiais de carnaval que lhes coloquei à disposição, tendo observado a curiosidade das crianças por este tipo de iniciativas como refiro na reflexão semanal de 13/02 a 17/02: “ É visível (...) a curiosidade que a maleta despertou nas crianças, como foi o caso do T., do G., da I. e do R. que assim que terminaram o seu lanche dirigiram-se logo para aquele objeto e quiseram saber o que estava no seu interior”.

Competências cognitivas: no que respeita às competências cognitivas o grupo torna-se um pouco mais heterogéneo. A maioria das crianças demonstrava consciência de causalidade ou de efeito, pressionando botões de alguns brinquedos que sabiam que produziriam sons ou abriam compartimentos, abriam e fechavam gavetas, retirando do seu interior aquilo que lhes interessa.

Relativamente à permanência do objeto, no final da PES todas as crianças já procuravam o objeto escondido, indo ao local onde estava escondido. Conseguiram arranjar estratégias quando queriam algo, como por exemplo, pediam colo quando sabiam que se o conseguissem poderiam alcançar um objeto desejado.

As crianças mais velhas, nomeadamente, o T., a B., a M., o C., a L., o A., o S., o T., o G. e o R. usavam objetos que lhes eram familiares de uma forma combinada, como “Colher no prato”, a B., a M., o T., a L., o S. e o C. já desenvolviam pequenas brincadeiras teatrais, como imitar animais, ilustrar situações do dia-a-dia (comer, dormir, dar de comer ao bebé, passear), conseguindo também desenvolver pequenos puzzles (jogos de encaixe que envolvam 2 peças).

Conceitos da matemática (número, medida, ordem e tempo): estes conceitos matemáticos na creche estavam presentes no quotidiano do grupo, apesar de, por vezes, acharmos que é algo tão específico que não é aprendido por crianças tão pequenas. Quando se fala no conceito de número na creche abordamos por exemplo o conceito de “mais”, o qual as crianças já compreendiam quando o utilizava em relação à comida, ou à água.

Este grupo de crianças demonstrava também a capacidade de empilhar alguns objetos de encaixe como os legos grandes, enchiam e esvaziavam as gavetas dos brinquedos, colocavam-se debaixo da mesa, colocavam os seus dedos em orifícios dos brinquedos, bem como colocavam o corpo dentro de caixas.

Relativamente aos mais velhos, algumas crianças recitavam a contagem “Um, dois, três...” acompanhando o adulto, como é o caso do T., do S., da B., do C. e da M., sendo também estas crianças capazes de cantar pequenas canções e imitar ritmos. Estas crianças enchiam e esvaziavam um copo com água (na sua tarefa diária de lavar dentes). Tanto as crianças já mencionadas como também o A., o R., o G. e o T. demonstraram compreender sequências da rotina diária (hora de refeições, de higiene e descanso) deslocando-se aos locais em que se processavam essas.

Os conceitos de duro-mole, grande-pequeno eram perceptíveis apenas para algumas crianças (T., S., M., C. e B.).

Competências de leitura, interesse em livros e outros materiais escritos:

Na vivência com este grupo no contexto da PES II tive oportunidade de observar o grande interesse que todas estas crianças demonstravam por livros, apontando para esses e fazendo sons ao olhar as gravuras dos livros, sendo que os mais velhos já identificavam nome de objetos ou ações e imitavam sons, nomeadamente dos livros de animais, como é exemplo a seguinte situação: “Tiago e Beatriz bastante envolvidos na exploração dos livros, cada um com o seu, mas vendo-os em conjunto transmitindo os seus, conhecimentos, dizendo “É o golfinho” (T.)”; “O António ao saber como se denominava a fruta que estava a ver no livro depois de me questionar “Que é isto?” (A.) e eu lhe dizer “É a Pera”, repetiu depois essa resposta várias vezes.” (Reflexão semanal de 27/02 a 2/03)

Gostavam bastante de andar pela sala com os livros e levá-los até ao prestador de cuidados, demonstrando prazer quando escutavam histórias, exemplo disso foi a escuta da história que fizemos na Biblioteca Pública, como mostro de seguida: “As Crianças estavam concentradas escutando a história, olhando bastante interessadas para o cenário e os peixes que iam aparecendo. O Gabriel muito entusiasmado para alcançar o peixe (fantoche), mostrou-se muito envolvido na animação da história.” (Reflexão semanal de 5 a 9 de Março)

Evidenciaram grande interesse por outros materiais escritos ou que possibilitassem escrever, como folhas, lápis e canetas, agarrando-os para rabiscarem o papel. Este tipo de explorações foi ainda mais visível após a criação da área do desenho (bloco de folhas colocado na parede sempre ao alcance e dispor das crianças). Algumas crianças identificavam o que

rabiscavam, como o S. “Sou eu e a avó a jogar à bola”, conseguindo também desenhar a figura humana (uma bola - cabeça, olhos, boca, dois riscos para os lados – braços e dois para baixo – pernas).

Motricidade global: as capacidades motoras foram aquelas em que pude vivenciar maiores transformações desde a PES I até ao final da PESII junto do grupo. No final da PES a nível das crianças em que as idades são entre os 14 e 16 meses, pude observar que todas ficavam sentadas, agarravam-se às coisas para se puxar e manter de pé, atiravam, carregavam, empurravam e puxavam pequenos objetos, o L. (14 meses) a I. (16 meses) e a G^a. (15 meses) conseguiam andar sozinhos e subir a pequenas estruturas (moveis baixos, cadeiras, balancés, escorregas pequenos), sendo que o P. (14 meses) e o H. (14 meses) ficavam de pé e andavam à volta dos móveis agarrando-se a esses. A I. conseguia dar alguns passos a correr.

As crianças em que as idades estavam compreendidas entre os 17 e os 35 meses todas conseguiam apanhar bolas e segurá-las com braços e mãos, tiravam sapatos dos pés, a maioria subia as escadas segurando-se ao corrimão ou com a mão na parede, exceto o T. (17 meses), o G. (17 meses) e o R. (21 meses). Algumas das crianças subiam escadas com alternância, como o S. (35 meses), a B. (35 meses) e o T. (30 meses). A B., o T., o S., o C., a L. e a M. também colocavam os pés nos sapatos.

Capacidades motoras finas: estas capacidades estavam bastante presentes na manipulação de objetos, retirando-os e colocando-os dentro de caixas/gavetas. Eram crianças que utilizavam muito as suas mãos para manusear objetos e também a comida, conseguindo a maioria alimentar-se sozinha agarrando a colher, sendo que para comer sopa e iogurte ainda era necessário apoiar o P. (14 meses), a G^a. (15 meses), a I. (16 meses), o H. (14 meses), o L. (14 meses), o T. (17 meses), o R. (21 meses) e o G. (17 meses).

Na manipulação de objetos finos como canetas ou lápis e pincéis a sua utilização ainda não era através da pinça para as crianças anteriormente mencionadas, sendo que a M., a B., a L., o S., o C., o T. e o A. já tentavam fazê-lo, estas últimas também efetuavam algumas tarefas de dobragem (de lençóis ou papéis), apanhavam bolas em movimento e derramavam líquido de um jarro para um copo. A rasgagem de papéis era facilmente desenvolvida por todas as crianças do grupo.

Hábitos saudáveis: a consciência de comportamentos saudáveis era feita com estas crianças através da lavagem e secagem das mãos, da muda de fraldas, de manter os espaços limpos, ou seja, com o apoio dos adultos as crianças iam aos poucos tomando consciência da importância desses atos para a sua saúde e bem-estar.

Algumas das crianças mais velhas, como a B., o T., a M., o S., a L. e o C. lavavam e secavam as mãos sem apoio do adulto, expressavam verbalmente quando pretendiam limpar o nariz e faziam-no com o apoio do prestador de cuidados.

As crianças ao contactarem com alimentos desconhecidos tinham curiosidade em descobrir as suas características (mexer e provar), é exemplo disso a situação seguinte numa Atividade de culinária – confeção de biscoitos:

As crianças puderam sentir as diferentes texturas dos ingredientes, mexendo no açúcar, na farinha, no limão e na canela, provaram o sumo do limão o que os fez sentir diferentes sabores, que alguns gostaram e outros nem tanto, assim como a canela, algo que desconheciam e que a maioria demonstrou ter gostado do sabor. (...) (Reflexão de 12 a 16 de Março)

Comportamentos de segurança: as crianças, em geral, sempre que lhes era chamada a atenção para situações de risco olhavam atentas para o prestador de cuidados e conseguiam quase sempre alterar o seu comportamento mantendo assim a sua segurança, compreendiam a importância de andar de mão dada com um adulto para se deslocar nas ruas.

Em última análise, posso dizer que foi um grupo que me recebeu bastante bem, cada criança à sua maneira, umas correndo na minha direção sempre que me viam chegar, esboçando sorrisos, querendo estar muito presente nos vários momentos em que eu estivesse, outras tendo eu de me ir aproximando gradualmente para conseguir a sua atenção e depois interagirem comigo com grande envolvimento, mas em geral todas se foram mostrando agradadas com a minha presença. Consegui estabelecer uma relação afetiva muito positiva com todas, podendo perceber que as crianças, ao longo dos dias de intervenção recorriam muito a mim, caminhando para me alcançarem, ou demonstrando sempre interesse pelas propostas de exploração que eu lhes proporcionei, querendo bastante a minha presença nas suas brincadeiras livres e ficando muito entusiasmadas quando se proporcionavam momentos de diferentes explorações em que existisse grande interação adulto-criança.

Na minha opinião posso dizer que a minha ação junto deste grupo se mostrou enriquecedora para elas e que as planificações na sua maioria estiveram adequadas às suas

capacidades e às diferentes faixas etárias presentes neste grupo heterogéneo, tendo de por vezes centrar a minha ação para as crianças mais novas e outras vezes para as mais velhas, mas tentei sempre que possível que as propostas pudessem ser adaptadas às várias idades e que permitissem desenvolver competências nos vários domínios, ou seja, tendo por base os indicadores de desenvolvimento presentes nas grelhas do Perfil de Desenvolvimento Individual da Criança.

2.2.2 - Organização do espaço e materiais na Creche

Um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais. Este ambiente permite que as crianças façam aquilo que naquele momento conseguem fazer, mas que, no entanto, cresce com elas. Retirando as crianças e os educadores, o ambiente físico por si só revela o modo como apoia o desenvolvimento básico dos bebés e das crianças pequenas – por ser suave; por ter mobiliário à medida das crianças; por proporcionar às crianças uma variedade de níveis, vistas e materiais; e por ter áreas distintas para comer, dormir, mudar a fralda e brincar. (Post & Hohmann, 2003, p. 101)

A sala de creche na qual desenvolvi a minha PES em Creche, que irei apresentar, é relativa à PES II, pois alterou-se o contexto de creche da PES I para a PES II dada a reorganização que houve na instituição, tendo assim passado a desenvolver a minha intervenção na sala que é denominada por “Sala dos Peixinhos”. É um espaço bastante amplo, tendo no seu total 7 janelas que iluminam bem a sala, sendo pouco necessário luz artificial (o que no entanto nem sempre é aproveitado, estando as persianas poucas vezes abertas, usando-se a luz artificial), dada a sua amplitude é uma sala bem arejada, o pavimento é em chão flutuante (um género de plástico) e

está equipado com dois ar condicionados, permitindo assim manter uma temperatura sempre amena no espaço.

Esta sala é composta por uma zona de almofadas com dois tapetes grandes (num dos quais, após a minha intervenção, foram coladas imagens de mãos e pés e através de um cubo com as mesmas imagens as crianças podem jogar um género de jogo de twister) e várias almofadas, denominada de Área da reunião de grupo, uma zona das mesas e cadeiras (Figura 6) em que o mobiliário está adequado à estatura das crianças, tendo as cadeiras braços para que as crianças não caíam, existindo também outras sem braços para as crianças mais velhas. Relativamente a este tipo de mobiliário penso que seria importante haver cadeiras para adultos, pois é um pouco desconfortável o adulto estar sentado em cadeiras para bebés para alimentá-los no horário das refeições, bem como para fazer a sua própria refeição que também acontece nesse local. Isto não é apenas uma questão de conforto mas também de saúde corporal dos prestadores de cuidados. Nesta área desenvolvem-se diversas atividades relacionadas com a expressão plástica, nomeadamente, massa de cores, desenhos com lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro, digitinta, várias técnicas de pintura, rasgagem e colagem, elaboração de outras construções em 3 dimensões, assim como é também neste local que são efetuadas as refeições ao longo do dia.

Uma Área do faz-de-conta/casinha das bonecas (Figura 7), composta por diversos materiais que permitem o desenvolvimento do jogo simbólico e a recreação de experiências do quotidiano, ou seja, uma cozinha grande em plástico, uma mesa quadrada em pvc acompanhada de bancos e cadeira, recipiente com roupas, malas, chapéus, cintos,..vários bonecos, utensílios de cozinha, alimentos tudo em plástico e arrumado dividido por categorias. É uma zona muito requerida pela maioria do grupo, para a qual algumas crianças (mais novas) se dirigem com o intuito de manipular os diversos materiais, retirá-los do interior das caixas e recipientes onde estão guardados, despejar tudo para o chão e voltar a colocar nas caixas, explorar com a boca e mãos, batendo com os objetos na superfície da cozinha, da mesa ou no chão, escutando assim o som que produzem, ou mesmo lançando ou rolando os objetos pelo chão para descobrirem as potencialidades de cada um. Outras crianças (as mais velhas) já se dirigem a esta área para desenvolverem brincadeiras cooperativas de faz-de-conta, vestindo roupas e acessórios, colocando a mesa para comer, fazendo diálogos uns com os outros imitando situações do dia-a-dia (estou a comer, vou passear, estou a tapar o bebé, vai dormir...).

Também nesta área as crianças têm à sua disposição um espelho (fixo numa das paredes), material este de grande interesse para estas crianças, que estão agora a conhecer-se a si próprias, observando os seus reflexos, brincando com esses (batem com as mãos no espelho, dão beijos,

olham fixamente, riem olhando-se e vendo os outros). Esta interação com este tipo de materiais permite que as crianças vão aos poucos reconhecendo os vários constituintes da face (boca, nariz, olhos) e as diversas expressões faciais e corporais que fazem, tomando consciência do corpo.

É uma sala com bastante espaço livre para exploração motora, tendo também uma zona de arrumação de vários brinquedos, composta por um armário com caixas, as quais as crianças conseguem abrir de modo a retirar do seu interior os diferentes brinquedos que nelas existem denominada de Área das construções/jogos de chão (Figura 8), ou seja, nesta área as crianças têm ao seu alcance (guardado nas várias caixas do armário por diferentes tipos), legos grandes e pequenos, peças para encaixar e fazer construções, carros grandes e pequenos, tratores, aviões, motas, tapete que retrata uma cidade com estradas e casas. Das observações que fiz do grupo a quando das explorações nesta área pude perceber que é muito vivida pelas crianças mais novas, que tem grande interesse em retirar os objetos do interior das caixas, voltar a coloca-los no seu interior, fazer os carros deslocar-se pelo chão, móvel de madeira e paredes, usando também as caixas de arrumação como material exploratório (colocando-se no seu interior). Por parte de algumas crianças mais velhas os objetos existentes já são usados para fazer construções e desenvolver brincadeiras de faz-de-conta.

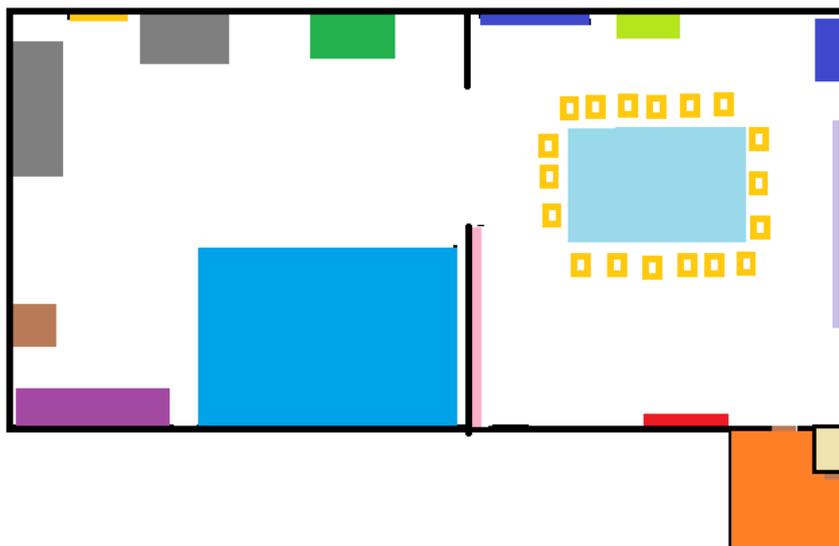
Existe nesta sala ainda uma Área dos livros (Figura 9), sendo composta por uma estrutura em pano com divisórias para vários livros, onde as crianças podem aceder autonomamente, levando os livros para o local onde mais lhes interessar explorar. Nesta área existem alguns livros de histórias (capas grossas e duras), outros de pano e com texturas, e após a minha intervenção também têm disponíveis dois livros com imagens (um com imagens reais de animais e os respetivos nomes e outros com alguns alimentos – frutas e legumes). Algumas crianças já por livre iniciativa exploram os livros tentando contar a sua história, outras apenas os explorar através das imagens (nomeado o que vêem) e também outras apenas ainda exploram este material a nível sensorial. Outra área existente é a Área de expressão plástica (Figura 10), composta pela zona das mesas e por um placar onde colocam as folhas para pintura, tendo ainda alguns armários para arrumação de material (sendo apenas utilizados pelos adultos).

Podemos também observar nas paredes da sala vários placares (exemplo, Figura 12) onde são expostos trabalhos desenvolvidos pelas crianças, não estando esses placares ao alcance das mesmas, o que leva a que as crianças tenham menos oportunidade de contemplar as suas produções. As áreas das paredes ao alcance das crianças não são utilizadas para exposição ou colagem de fotografias pois ao material de que é revestida a parede as fita cola ou postites não aderem, no entanto tentei ao longo da minha intervenção que a organização do cenário se fosse

modificando ao longo do tempo, tendo agora ao alcance das crianças, no chão algumas imagens reais de animais (coladas) e na porta, armários e azulejos do W.C são agora observáveis várias fotografias de diferentes explorações e atividades desenvolvidas pelas crianças.

De seguida apresento a planta da sala para que de uma forma esquemática se compreenda a organização dos espaços e materiais desta sala de creche.

Planta da sala de creche (sala dos peixinhos)



Legenda: Portas; Armários de arrumação; Catres; Área dos livros;
Placar para pintura; Zona de tapetes com almofadas; Área das construções/jogos de chão;
Área da casinha das bonecas/Faz-de-conta; Espelho; Mesas;
Cadeiras; Armário com jogos de mesa; Cabides; W.C Crianças; W.C Adultos

Esta é assim a organização dos espaços na sala, que permite às crianças terem contacto com diferentes materiais e com eles experiências diversificadas que são fulcrais para o seu desenvolvimento integral. De seguida apresento algumas fotografias relativas aos vários espaços.



Figura 6 – Área das mesas e cadeiras



Figura 7 – Área da casinha das bonecas/faz-de-conta



Figura 8 – Área das construções/jogos de chão



Figura 9 – Área dos livros

Figura 10 – Área da pintura – placar onde são colocadas as folhas para as crianças desenvolverem atividades de pintura.



Figura 11 – Área do desenho - Intervindo nesta área de expressão plástica criei uma área do desenho estando sempre disponível lápis e folhas para as crianças que o desejarem possam explorar e desenvolver a sua motricidade fina e expressar criatividade.



Figura 12 – Placar da sala - onde é visível alguns desenhos das crianças, bem como vários registos diários que fui fazendo ao longo da minha intervenção acompanhados de fotografias das crianças, que lhes despertavam grande interesse, pedindo regularmente para andar ao colo para chegar às fotografias e contemplá-las de mais perto (este é um dos inconvenientes de não poder estar ao seu alcance os placares).

Para além do espaço específico da sala, esta é ainda completada por um Hall de entrada onde estão, ao nível da parede, os cabides respetivos de cada criança onde se colocam as malas com os seus pertences, para além disso é ainda visível um placar onde são exposta as planificações

semanais, as regras da sala, a ementa da semana e outros recados que sejam necessários transmitir aos encarregados de educação, estando colado na porta da entrada o nome e fotografia das crianças que constituem o grupo. Existe ainda outro placar em que são expostos trabalhos realizados pelas crianças e em que tanto a educadora como eu o utilizámos para expor os registos diários feitos ao longo da minha intervenção relatando as atividades desenvolvidas acompanhadas de fotografias.

Penso que é, sem dúvida, muito importante esta exposição dos instrumentos que regem a ação do educador e que possam ser elementos de comunicação entre educador e familiar, pois permite que os familiares estejam a par do que está a ser desenvolvido com as suas crianças, com que objetivos, ou mesmo se é necessário algum tipo de material ou outros recados pertinentes, ficando também, através do registo diário e dos trabalhos expostos, a conhecer as diferentes explorações das crianças.

A sala de creche é ainda completada com um W.C para crianças e outro para adultos como se observa na planta da sala, estando o W.C das crianças equipado com 4 sanitas (Figura 13) de tamanho adequado às crianças que as utilizam (as mais velhas que iniciaram este ano letivo a sua utilização com vista ao desenvolvimento do controlo dos esfíncteres), 3 lavatórios também de tamanho adequado permitindo o acesso de forma autónoma por parte das crianças (figura 14) e uma zona de muda fraldas (Figura 15).



Figura 15 – Muda fraldas e armário de arrumação - no armário de arrumação são guardadas as fraldas de cada criança devidamente identificadas, tendo cada gaveta o nome das crianças a que pertence o material.

2. 2. 3 - Organização do tempo e do grupo na Creche

Na minha ação junto deste grupo de Creche, para a organização do tempo, procedi à construção de planificações semanais que são organizadas de acordo com as rotinas diárias (acolhimento, higiene, brincadeira livre, reforço alimentar, almoço, sesta e lanche) das crianças e de atividades propostas por mim, isto é, segui os horários estipulados para as diferentes rotinas diárias, tentei promover explorações que permitissem às crianças explorar livremente e, por vezes, que ocorressem momentos de pequeno grupo, mas também algumas propostas foram desenvolvidas individualmente com cada criança, tentando proporcionar às crianças momentos diversificados e significativos que permitissem o desenvolvimento de diferentes capacidades e competências. A estrutura da planificação diária e semanal foi de encontro com a estrutura da planificação da Educadora Ana Rita, pois é fundamental que as rotinas sejam previsíveis mas flexíveis e que se vão adaptando aos interesses e necessidades das crianças. Pode observar-se esta organização temporal no Anexo 2 – Exemplo de Planificação Semanal da Creche.

Ao longo do tempo de intervenção tentei assim proporcionar uma rotina estável, em que existissem tempos de rotinas, de cuidados apoiados pelo adulto (por mim), momentos de brincadeira livre em que houvesse no entanto a interação do adulto nesses, diversos momentos de experiências diversificadas, proporcionando sempre que possível o envolvimento com o exterior e com outras crianças da instituição, bem como, momentos específicos de atividades ligadas à expressão motora, como é exemplo as planificações diárias em anexo (Anexo 3 – Planificação Diária 29/02; Anexo 4 – Planificação Diária 07/03).

A organização do grupo vai muito de encontro com a organização do tempo na creche, pois nos vários momentos do dia podemos encontrar diferentes organizações para o grupo.

As crianças deste grupo têm ainda poucos momentos de grande grupo, sendo que tentei que estes se proporcionassem aquando da escuta de histórias e nos tempos de refeição quando se reúnem todos nas mesas e se proporcionam momentos de canções ou exploração de sons (vocálicos, batendo com as mãos na mesas, ou com outros objetos). Pude perceber que a escuta de histórias é algo que os motiva, principalmente se forem utilizados objetos para as contar (como

fantoches), mas que os momentos de cantigas e exploração de sons com partes do corpo ou com objetos é de facto o que lhes desperta ainda mais interesse, envolvendo-se com entusiasmo neste tipo de propostas.

Os tempos de pequeno grupo são mais frequentes quando fazem jogos, brincam nas áreas (os mais velhos) ou em algumas atividades dirigidas, sendo as brincadeiras dos mais novos ainda muito individuais, já se observando por vezes brincadeiras lado a lado, ou por intervenção do adulto também se proporcionam momentos de brincadeiras a pares (lançar bola, mostrar livro...).

Os momentos de higiene são feitos com um adulto, sendo aqui a sua intervenção individualizada com cada criança para mudança das fraldas ou apoio aos mais velhos para se vestirem e despirem, lavar mãos e dentes, sendo que se observa uma crescente autonomia na higiene das mãos (abrem e fecham torneiras, secam as mãos com toalhetes).

Os tempos de trabalho individual vão surgindo, como já referi, nas suas explorações livres/brincadeiras e também quando são proposta atividades dirigidas planificadas tanto pela educadora como por mim ao longo da minha intervenção, sendo assim esse tipo de explorações desenvolvido com cada criança individualmente com o apoio de um adulto.

2.2.4- Relação com parceiros educativos no contexto de creche

Interação com a família e a comunidade:

O trabalho com as famílias das crianças deste grupo é algo que vai acontecendo no dia-a-dia, pois existe uma relação muito positiva entre os prestadores de cuidados da creche (educadora e auxiliares) e os familiares. Existem vários momentos informais em que há comunicação entre esses elementos, nomeadamente, quando levam as crianças até à sala e ficam, por vezes, a conversar com a educadora sobre experiências das crianças, o que se está a pensar fazer com elas, ou mesmo alguns alertas, como sintomas de doença, etc. Para além desse momento informal que pode ocorrer de manhã, também pode acontecer ao irem buscar as crianças, no final do dia, sendo aí recebidas as famílias pelas auxiliares, com as quais também se relacionam afetuosamente.

Outros momentos de comunicação com os familiares são as reuniões individuais (momentos formais) que são feitas, uma no início do ano letivo (outubro), outra no final do primeiro trimestre (janeiro) e depois no final do ano letivo (Julho). Estas reuniões são assim com os encarregados de educação de cada criança, em que os conteúdos abordados são, por exemplo,

o que se pretende desenvolver ao longo do ano (Projeto Pedagógico de Sala), que observações são feitas de cada criança, as suas evoluções, capacidades e competências adquiridas, dando a conhecer o preenchimento dos PDI, assim como a partilha de experiências entre familiares e educadora. Podem marcar-se reuniões individuais com cada encarregado de educação ao longo do ano sempre que este o desejar.

Pelo que pude observar ao longo do meu estágio os familiares têm total liberdade para entrar na sala de creche, apoiando nos momentos de despedida, ficando, por vezes a observar as crianças nas suas brincadeiras livres e também observam e comentam os trabalhos desenvolvidos pelas crianças que estejam expostos nos placares. A participação dos pais está mais evidente quando é alguma época festiva, como por exemplo, no Carnaval (acompanhando os seus filhos no desfile que fizemos nas ruas da cidade).

Tentei também na minha intervenção envolver a família, nomeadamente quando coloquei à disposição dos familiares o álbum de fotografias do Carnaval que levaram para casa e completaram com mais fotografias, quando os convidei para nos acompanharem à Biblioteca Pública, o que alguns puderam fazer (pais e avós), tendo também criado uma boa relação com os familiares que me entregavam as suas crianças depositando em mim confiança e dialogando sobre o dia-a-dia delas ou deixando-me recados necessários. Foi para mim muito importante esta relação estreita com os familiares, pois enriqueceu bastante a minha intervenção, tornando-se esta muito mais partilhada, o que é sem dúvida fulcral no trabalho de um educador, pois familiares e educadores são parceiros educativos e entre estes é primordial que exista uma relação de confiança e apoio para proporcionar às crianças uma educação de qualidade, ou seja,

Em conjunto, pais e educadores recolhem, trocam e interpretam informação específica sobre as ações, sentimentos, preferências, interesses e capacidades sempre em mudança da criança. Aprendem uns com os outros o que funciona melhor e o que não funciona com determinada criança no seio da sua relação. (...) Os educadores crescem na sua capacidade de se conseguirem sintonizar com cada criança. (...) Por sua vez, a criança, ao sentir o elo de ligação forte entre os pais e o educador, reflecte o seu à vontade em relação a uns e a outros no seu comportamento (...) (Post & Hohmann, 2003, p. 329)

Relativamente à interação com a comunidade, posso dizer que ao longo destes meses em que estive presente, os momentos de interação com a comunidade envolvente que se proporcionaram foram apenas dois, o desfile no Carnaval (já planeado pela educadora) e a saída até à Biblioteca Pública proposta por mim, o que já foi uma evolução notória relativamente à minha intervenção na PES I na qual não se proporcionou qualquer contacto com o exterior. Durante a PES I não houve qualquer saída, nem mesmo ao pátio, o que na PES II já aconteceu

devido à minha intervenção, conseguindo que a educadora aceitasse levá-los até ao pátio, o que se mostrou de grande interesse para este grupo, como eu imaginava.

Para além dessas oportunidades que surgiram, também na minha intervenção proporcionei às crianças contacto com as crianças de outra valência (sala de J.I – 3 / 4 anos), com as quais estiveram no espaço exterior (varanda) a explorar bolas de sabão, podendo perceber que esta interação com crianças de outras idades é também uma forma de contato com a comunidade.

Trabalho em equipa:

Relativamente à minha relação com a educadora e auxiliares desta sala penso que foi bastante positiva, pois fui sempre bem recebida e estas apoiaram-me nos vários momentos, ajudando-me a conhecer melhor as crianças, ou a intervir junto dessas. Tive a oportunidade de participar em todos os momentos da rotina das crianças e isso foi para mim muito gratificante, pois fez-me sentir parte desde grupo, isto é, parte da equipa educativa da sala.

Penso que relativamente à forma como partilhava as minhas propostas com as auxiliares poderia ter sido diferente, dando-lhe a conhecer as minhas propostas e pedindo mais a sua colaboração, distribuindo melhor os vários adultos pelo trabalho a desenvolver, o que nem sempre aconteceu, mas com a educadora sempre partilhamos propostas, modificando-as sempre que fosse necessário e benéfico para o grupo.

No final de cada semana e diariamente houve sempre um diálogo com a Educadora Ana Rita em que partilhámos as nossas opiniões de como corria a minha intervenção, fazendo projeções futuras de trabalho, sendo para mim esta partilha de experiências muito importante para melhorar nas minhas intervenções junto do grupo.

2.2.5- Caracterização do grupo de J.I

O grupo de jardim-de-infância com o qual desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES) em J.I era composto por 20 crianças, das quais 14 são raparigas e 6 são rapazes, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. De seguida apresento um gráfico (Gráfico 2) que explicita melhor o número de crianças (rapazes e raparigas) que têm 3 ou 4 anos, tendo presente no eixo vertical à esquerda o nº de crianças, relativamente à idade em anos (eixo horizontal) e ao sexo (cores), sendo estes números referentes às idades que cada uma tinha no final da minha PES II (Maio).

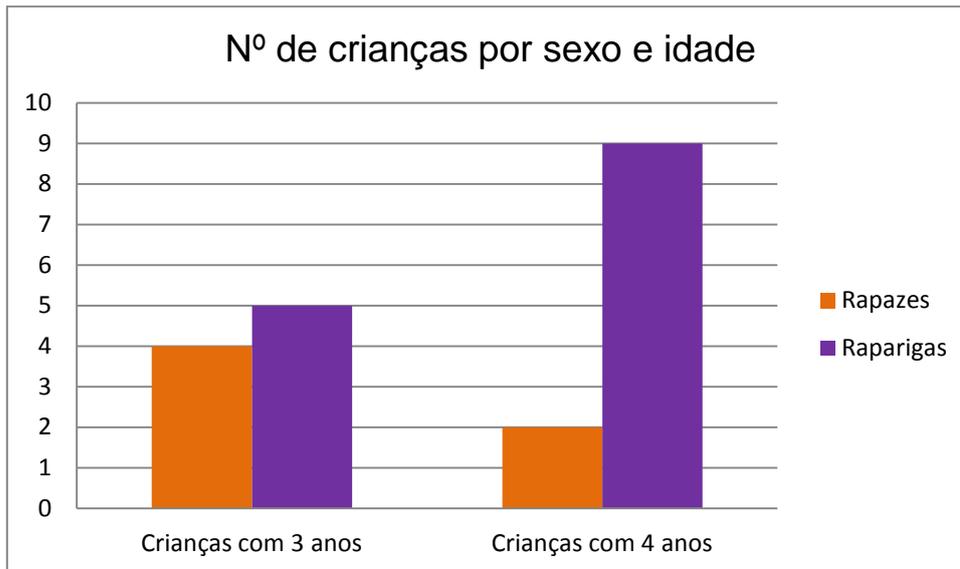


Gráfico 2 – Grupo de Jardim-de-Infância

Relativamente ao tempo de frequência na instituição das crianças que constituem este grupo, esse tempo era bastante diversificado, sendo que quatro crianças frequentam-na desde o berçário, sete crianças estavam pelo 3º ano consecutivo, três crianças encontram-se na instituição pelo 2º ano consecutivo, e 6 crianças iniciaram a frequência nesta instituição no presente ano letivo, de entre as quais uma entrou em novembro e outra em janeiro.

No que respeita ao tempo que estão a ser acompanhadas por esta equipa educativa (Educadora Dora e Auxiliar Ana) é também um grupo bastante diversificado, em que doze crianças iniciaram o acompanhamento com esta equipa educativa neste ano letivo, seis crianças são acompanhadas pela Educadora e Auxiliar há já três anos, uma criança é acompanhada por esta equipa há dois anos.

Esta grande heterogeneidade quanto ao tempo de frequência na instituição e ao tempo que são acompanhadas pela equipa educativa da sala (Educadora Dora e Auxiliar Ana) contribui para a diversidade de comportamentos que são visíveis nestas crianças, para a adaptação à sala, aos colegas e aos adultos e também para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Para além desses pontos que caracterizam o grupo é ainda de grande importância o conhecimento do contexto familiar destas, o que é fundamental para todo o seu processo de desenvolvimento. De forma a ficar a conhecer um pouco melhor as crianças relativamente a esse aspeto foram fulcrais os diálogos que surgiram ao longo do tempo com a Educadora Dora, ficando assim a perceber que a maioria vive com os dois progenitores (18 das crianças), uma das crianças vive com mãe e padrasto e uma outra vive com a avó; relativamente à presença de irmãos apenas 9 crianças têm. No que respeita ao nível socioeconómico do agregado familiar é bastante

diversificado, sendo que a maioria se pode considerar de nível médio e os restantes encontram maiores dificuldades a esse nível. Relativamente à nacionalidade das crianças, existe neste grupo duas crianças Ucrainas, contudo sabem falar e compreendem o Português simples. Todos estes conhecimentos sobre o grupo são fundamentais para o trabalho junto das crianças, pois estes fatores influenciam a sua vida quotidiana, por exemplo, ao brincarem na área do faz-de-conta observo muitas vezes as crianças que têm irmãos, como por exemplo a L. a brincar com outra criança nomeando-a - “Tu és a minha mana”.

Numa análise geral do grupo posso dizer que fui muito bem recebida por todas as crianças, mostrando-se sempre muito afetuosas comigo. É um grupo que gosta bastante de fazer jogos de mesa, de brincar na área do faz-de-conta e da garagem, tendo observado ao nível da PES II um maior interesse pela área da escrita e por escutar histórias o que na PES I não era visível, bem como de brincar no espaço exterior, o que para as crianças é agora (após a minha intervenção) algo que faz parte da sua rotina diária no início da manhã, assim como após o almoço e lanche, ficando muito entusiasmadas com os jogos que eu lhes propunha ou com a possibilidade de brincarem livremente pelo espaço exterior.

A maioria do grupo gosta de construir diálogos com os adultos, tendo ao longo da minha PES II notado grandes alterações relativamente ao interesse pelos tempos de diálogo em grande grupo, que na PES I e início da PES II eram de grande agitação e não conseguiam estar muito tempo sentados a escutar-se uns aos outros, mas que gradualmente isso se foi alterando e o tempo de grande grupo tornou-se um momento significativo para este grupo.

São crianças que interagem umas com as outras espontaneamente, sendo visível que as raparigas estão mais perto de elementos do mesmo sexo e com os rapazes acontece o mesmo. Em geral, são crianças que recorrem muito à violência, particularmente os rapazes (empurrões, puxões, apertos...) e que não conseguem resolver essas situações de conflito sozinhas, sendo um aspeto que tentei trabalhar ao longo da minha PES, para que estas crianças se respeitassem mais, não recorressem à violência para resolver os problemas encontrados e que conseguissem brincar de forma cooperada sem ser às lutas.

Para isso foi essencial propor ao grupo diversos jogos em que se envolvessem em brincadeiras cooperadas, em jogos de grande grupo, incentivando também as crianças, sempre que ocorriam situações de conflito, a conversarem e perceberem que o bater não resolvia a situação, fomentando desse modo o respeito uns pelos outros e a interação social, tendo percebido que aos poucos esses incentivos tinham reproduções positivas e que os conflitos foram

diminuindo progressivamente, sendo que é algo a continuar a desenvolver-se com este grupo, pois a resolução de conflitos deve ser encarada como mais uma oportunidade de aprendizagem.

Outro interesse demonstrado pela maioria das crianças, que pude constatar ao longo do meu estágio, é o cantar, ou explorar sons através do corpo. Estas crianças ficam muito entusiasmadas quando se canta para elas músicas novas, ou quando cantam em grupo canções que já conhecem, ficando sempre bastante atentas e extasiadas com este tipo de experiências.

Pelas observações feitas no decurso da minha intervenção pude compreender que são crianças que têm mais facilidade em trabalhar em pequenos grupos, que as suas escolhas livres estão ainda muito direcionadas para a brincadeira nas áreas do faz-de-conta e garagem, escolhendo a área da expressão plástica quando querem explorar massa de cores, algo que as deixa envolvidas por longos períodos de tempo, interessando-se, por vezes, também em fazerem desenhos, recorte ou carimbagem, gostando também muito de fazerem pintura (área da pintura) e cada vez mais de explorar livros.

Na minha intervenção na PES II pelo facto de já existirem novas áreas criadas pela educadora (das ciências e da escrita) pude observar uma maior diversidade nas escolhas de algumas crianças, que se interessavam por ir para a área da escrita copiar letras, explorar os jogos de palavras, sendo que a área das ciências apenas lhes ia despertando o interesse quando existiam propostas do adulto para explorar nessa área.

No caso de momentos de atividades mais dirigidas que surgiam por iniciativa de um adulto, posso dizer que existia um pequeno grupo que mostrava sempre um maior interesse, sendo composto essencialmente por raparigas. Apesar de, em algumas situações, não se mostrarem inicialmente interessadas, acontece que ao verem os seus colegas a fazer começam a ter curiosidade e quase sempre acabam por querer também fazer o que lhes é proposto.

Seguidamente, para melhor caracterizar este grupo de forma geral em termos das suas competências, irei utilizar como base as Experiências – Chave do COR do J.I da abordagem High/Scope, pelas quais orientei a minha observação e planificações, fundamentando-me em grande medida neste modelo.

As experiências-chave que analisei

(...) formam uma imagem completa da diversidade de pensamentos e ações das crianças em idade pré-escolar à medida que se desenvolvem e exercitam as suas capacidades emergentes para usarem a linguagem, o movimento, porem as coisas a trabalhar, interagirem com os outros, desenvolverem uma compreensão da lógica e das relações

sociais, e representarem as suas perceções sobre o mundo. (Hohmann & Weikart, 2009, p. 454)

Experiências – Chave:

Representação Criativa:

As crianças deste grupo reconheciam com facilidade objetos através da imagem, do som, do tato, do sabor e do cheiro, é exemplo disso, a exploração que fizeram de alguns alimentos tendo os olhos vendados na qual reconheceram esses alimentos pelo seu sabor, isto é, “As que jogaram descobriram facilmente os alimentos e identificaram propriedades, comentando “É limão, não gosto pica a língua” (C.), “ É bom, é laranja” (M^a L.)” (Reflexão Semanal 21 a 25 de Maio).

Nas suas brincadeiras livres, principalmente, nas áreas do faz-de-conta e da garagem e construções imitavam ações e sons, fazendo de conta e representando papéis, entravam em atividades de jogo simbólico, inventando personagens, imitando e recreando papéis sociais, como, “pai”, “mãe”, “bebé”, “mana”, “Sou uma princesa”, “Sou o capuchinho vermelho”, ou ações, como por exemplo, “beber café”, “comer”, “festa de aniversário”, “ir às compras”, “dançar” entre muitas outras. Também através de diferentes propostas que surgiram na minha intervenção estas capacidades foram sendo desenvolvidas, nomeadamente aquando da dramatização de histórias, como por exemplo a do “Nabo Gigante”, em que no decorrer da dramatização ocorreu a situação seguinte “Algumas crianças imitando os animais, produzindo os sons, posicionando o corpo e movendo-o de acordo com o animal que representavam, enquanto eu, o “velhinho” e a “velhinha” andávamos pelo jardim.” (Reflexão Semanal de 10 a 13 de Abril)

Eram crianças que conseguiam facilmente relacionar reproduções, imagens e fotografias com locais e objetos reais. Apreciavam bastante construir reproduções a partir de diversos materiais o que esteve muito evidente ao longo da minha intervenção no decurso do projeto que desenvolvemos, no qual construíram um género de castelo (frente da entrada do castelo), vestidos em tecido, sapatos de cartão, cintos com diferentes materiais, coroas em pasta de papel, tiaras... Mostrando nas suas produções grande criatividade como se poderá constatar em fotografias do desenvolvimento do projeto (subponto 4.2).

Este grupo, em geral, gostava muito de fazer desenhos, podendo observar ao longo da PES que as crianças tentavam na maioria dos seus desenhos reproduzir a figura humana ou desenhar objetos reais, sendo depois a nível da pintura menos específicos no que reproduzem, explorando as tintas de uma forma mais expressiva.

Linguagem e Literacia

A nível da linguagem oral este era um grupo que comunicava com facilidade, expressava oralmente os seus desejos, escolhas, pedidos e utilizava o diálogo nas brincadeiras entre pares, ou seja, falavam com outros sobre experiências com significado pessoal, descreviam objetos, acontecimentos e relações. Estes momentos de diálogo sobre experiências com significado foi algo que dei grande ênfase ao longo do meu trabalho com o grupo, incentivando-os a contarem o que faziam em casa, criando momentos de partilha de experiências, como o tempo de rever (no final da manhã) em que as crianças, por exemplo, a So. disse que tinha feito um bolo de chocolate na brincadeira na área do faz-de-conta e explicou como o fez: “Com ovos, farinha e chocolate”.

Apenas duas crianças mostraram maior dificuldade a este nível, que é o caso do Max. e do Mak., mas isso também se deve muito ao facto de a sua língua materna não ser portuguesa e, por isso, apesar de entenderem a língua não dialogavam naturalmente.

No que respeita ao tirar prazer da linguagem, tentei no decurso da minha intervenção proporcionar momentos em que pudessem escutar histórias e inventar ou recontar, o que fui percebendo ser cada vez mais do interesse do grupo, conseguindo no final da PES já escutar com atenção uma história até ao fim e demonstravam interesse em repetir a história, recorrendo depois também no seu dia-a-dia aos livros dessas para explorações livres (o que não ocorria com frequência na PES I).

A linguagem escrita estava mais presente nas explorações destas crianças desde a introdução da área da escrita como já havia referido, sendo que a maioria das crianças identificava os seus nomes e até letras dos nomes de colegas, como na situação que se segue: quando explorámos a música “Eu perdi o dó da minha viola” através de imagens – “Na observação das imagens que estavam acompanhadas por palavras algumas das crianças mostrando já reconhecerem o código escrito diziam “É o S de Sofia” (Ma.), “E aquele é o M de Miguel” (M.), “Sim e de Madalena” (Ma.).” (Reflexão de 10 a 13 de Abril)

Na área da escrita por iniciativa própria algumas crianças (G., Ma., I., S., M.) faziam garatujas, copiavam as formas das letras ou palavras, inventavam ortografias, como o caso do M. que escrevia muitas vezes o I de “cabeça para baixo”, tendo grande interesse quando lhes proporcionava o contacto com o computador podendo escrever nesse (como fizeram para construir a história de “O Nabo Gigante”, ou também copiar registos feitos por um adulto, ou receitas, como o fizeram o M. e a D. após eu ter escrito a receita dos biscoitos que fizemos, desenvolvendo assim de diferentes formas a sua literacia emergente.

A nível da escrita foi ainda observável a evolução relativamente à escrita do seu nome, a maioria no final da PES conseguia fazê-lo copiando, mas também algumas crianças já o faziam sem precisar de copiar como é o caso da S., do M., da Ma., da C. e da I., conseguindo também copiar qualquer texto. O M. para além disso também já identificava o nome de todas as letras do alfabeto e consegue escrever palavras se o adulto lhe soletrar (sem copiar).

Este foi um grupo de crianças que na minha PES I não se interessava muito por folhear livros ou escutar histórias, mas que como já referi começaram gradualmente a interessar-se por esse objeto e muitas no final da PES já se dirigiam à área da biblioteca para manusear livros de histórias, identificando os sinais e símbolos presentes nos livros.

Iniciativa e relações Interpessoais

Relativamente às competências das crianças nesta área, apesar de divergirem naturalmente umas das outras, posso dizer, pelas observações efetuadas, que eram um grupo que tinha facilidade em interagir entre pares e com os adultos. Interagiam com esses tanto a nível de brincadeiras como de outras experiências que surgiam, desenvolvendo relações afetivas. Apesar de facilmente interagirem com os pares, conseguindo criar e experimentar brincadeiras cooperativas, tinha alguma dificuldade em resolver problemas experimentados ao brincar e lidar com conflitos sociais, tendo o adulto de intervir bastante na resolução de problemas.

As crianças gostavam de situações de pequeno e grande grupo, participando cada vez com maior interesse em rotinas de grupo, onde interagiam entre si e se ajudavam mutuamente, sendo capazes de expressar escolhas, planos e decisões.

A nível da sua higiene pessoal também era um grupo muito autónomo, indo ao W.C sempre que necessitavam, avisando contudo o adulto quando o queriam fazer, para este saber que a criança se iria ausentar da sala. Despiam-se/Vestiam-se, limpava-se e lavavam-se sozinhos, sendo às vezes necessário a ajuda de um adulto quando tinham de apertar/desapertar cintos ou botões mais complicados, escovavam os dentes, ou seja, responsabilizavam-se pelas suas próprias necessidades.

Em termos de expressão de sentimentos através de palavras eram um grupo que não o fazia regularmente, expressando mais através das emoções do que por palavras e fui podendo observar que se mostravam em geral pouco sensíveis aos sentimentos, interesses e necessidades dos outros, não questionando porque é que um colega estava a chorar, ou porque se encontrava mais triste, ou se viesse muito eufórico de casa também não se questionavam porquê, estando ainda muito centrados nos seus sentimentos.

Movimento

Relativamente a este domínio, foi observável que todo o grupo se encontrava bastante desenvolvido, tendo em conta as competências esperadas para a sua faixa etária. Eram crianças que se deslocam coordenadamente, conseguiam executar e diferenciar diversas formas locomotoras (andar, correr, saltar, equilibrar-se), como tive a oportunidade de observar em diferentes momentos de brincadeira espontânea no exterior, ou em propostas sugeridas por mim que desenvolvemos bastante ao longo da minha intervenção na PES II, na qual reservei um tempo da manhã (tempo de movimento) para exploração mais direcionada da expressão motora (algo que tinha levantado como uma necessidade no âmbito da PES I).

Era um grupo de crianças que se interessa por atividades que envolviam a movimentação com objetos, tendo contudo capacidades diferentes de manipulação, como é exemplo a seguinte situação: “A L. demonstrando que conseguia driblar a bola, o que o fazia de forma bastante divertida e enérgica. O G. também foi dos que conseguiu driblar, sendo que os restantes tiveram mais dificuldade apreciando mais o lançar a bola do que o driblar.” (Reflexão de 30/04 a 04/05)

Eram crianças que, em geral, descreviam movimentos, algumas já conseguiam mover-se seguindo diretrizes, em situações propostas moviam-se e repetiam sequências de gestos ao som do mesmo ritmo (como no caso de músicas que explorámos com coreografia, por exemplo a música “Se o sol é amarelo bate o pé, se o céu é azul bate palmas...” e também pude observar a expressão de criatividade no movimento aquando da proposta de danças com fitas ao som de música clássica.

Esta proposta permitiu que as crianças expressassem diferentes movimentos corporais através do corpo, que manipulassem um objeto que também produz movimento ao som da música trabalhando-se questões de ritmo e de intensidade (mais depressa, mais devagar), diferentes posições espaciais (para cima, para baixo, à frente, atrás), bem como executar diversos movimentos que permitem promover a expressão corporal e o esquema corporal das crianças. (Reflexão de 7 a 11 de Maio)

No que respeita ao reconhecimento de si próprios, as crianças conseguiam identificar as diferentes partes do corpo e utilizá-las no espaço, como foi visível num jogo que fizemos, em que tinham de colocar-se em cima, ou em baixo de uma cadeira, ou tocar nessa só com a mão ou só com o pé...sendo pois perceptível a noção que tinha do seu corpo em relação com o espaço.

A motricidade fina é aquela que estava mais presente ao longo do dia-a-dia no jardim-de-infância, podendo assim perceber que eram crianças que conseguiam com facilidade encaixar/desencaixar materiais (puzzles, legos, ...), assim como, realizar ações como manusear

lápiz, canetas, pincéis (utilizando a maioria a “pinça”) e talheres, podendo nesses momentos observar-se a necessidade que as crianças já sentiam em desenvolver essas ações sempre com a mesma mão, ou seja, começavam a desenvolver a sua lateralidade.

Música

Relativamente à experiência-chave Música posso dizer que o grupo gostava muito de escutar e cantar canções, explorando a voz ao cantar, conseguindo reproduzir facilmente aquelas que já conheciam respeitando os ritmos, mas tendo sempre interesse em aprenderem novas músicas. As crianças, em geral, identificavam diferentes intensidades de sons (rápido, lento,...), reconheciam diferentes instrumentos musicais em imagens de livros e no que respeita ao tocar instrumentos, não o faziam pois apenas no final da PES, após a minha intervenção contactaram com um instrumento (a maraca).

Estas crianças que moviam-se ao som da música, tanto em propostas em que fazemos uma sequência de movimentos para exploração da música como também por iniciativa das crianças quando brincavam aos pares a “Dançar” (descrevendo movimentos ao som da música que estivessem a escutar), é de salientar que as raparigas tinha em geral um maior interesse por este tipo de brincadeiras.

Classificação

As crianças deste grupo eram capazes de explorar e descrever semelhanças, diferenças e atributos dos objetos com facilidade, dizendo as suas cores, relativamente a alimentos por exemplo identificavam diversos sabores, reconheciam algumas formas nos objetos, ou seja, distinguam e descreviam formas como o círculo e o triângulo.

Em diversas explorações separavam e emparelhavam, como quando brincavam com os legos, emparelhando-os para fazer construções. Todas as crianças compreendiam a distinção entre “alguns” e “todos”.

Seriação

Em relação à seriação a maioria das crianças comparava atributos, reconhecendo se era mais comprido ou mais curto, maior ou mais pequeno, conseguindo descrever se era maior ou menor do que. Em brincadeiras livres foi possível observar a ligação de conjuntos ordenados a outro conjunto, quando por exemplo, no momento de arrumação da área do faz-de-conta as

crianças colocam o prato fundo por baixo do prato raso, ou caixas pequenas no interior de caixas maiores.

Número

A este nível eram crianças que, a meu ver, estavam ainda muito ligadas à contagem oral conseguindo acompanhar a contagem (como se fosse uma canção 1, 2, 3, 4, ...), ou seja contavam objetos, faziam correspondência um a um, mas não identificavam o número total da contagem, como o somatório dos objetos contados. Eram crianças que tinham ainda alguma dificuldade em comparar o número de objetos em conjuntos para determinar “mais”, “menos”, “o mesmo”, sendo apenas o M. capaz de fazer facilmente essa comparação (mais e menos), sendo para as restantes mais fácil identificavam a igualdade, como pude constatar numa proposta de votação que fizeram para leitura de uma história, analisando um gráfico de barras que surgiu da votação, conseguindo identificar as histórias que tinham o mesmo número de votos, qual a que tinha mais e menos apenas por terem o esquema do gráfico e não pela quantidade de votos.

Espaço

Nas explorações livres ou em propostas que surgiram as crianças enchiam e despejavam recipientes como as gavetas dos brinquedos, o regador com água quando tinham de desenvolver a tarefa de regar as plantas, encaixavam e separavam objetos, modificavam a forma e disposição dos objetos da forma que lhes interessa no decurso das suas brincadeiras.

A maioria das crianças descrevia posições, como em cima, em baixo, à frente, atrás, bem como distâncias (longe/ perto), sendo que no que respeita a descrever direções (esquerda/direita) eram ainda poucas as que o faziam (M., S.), sendo no entanto capazes de descrever caminhos por onde deviam seguir para chegar a um destino, como ocorreu numa das saídas que fizemos ao exterior em que o G. ia dizendo ao regressarmos do Parque Infantil para a instituição, “É por aqui” (apontando a rua por onde deveríamos ir, a qual tínhamos passado para ir até ao parque).

Tempo

No que respeita a esta última experiência-chave, observei que eram crianças que tinham alguma dificuldade em iniciar e interromper uma ação de acordo com um sinal dado, querendo fazer tudo quando cada uma deseja. Experimentavam e descreviam movimentos de diferentes

ritmos quando exploravam canções ou sons, quando iniciavam e paravam o movimento de andar ou correr.

Era um grupo que antecipava, recordava e descrevia sequências de acontecimentos, estando estas capacidades muito presentes no entendimento que tinham da rotina diária sabendo o que se iria sucedendo ao longo do dia, conseguindo analisar as suas tarefas também ao longo do dia e da semana, identificando a maioria os dias da semana no quadro das tarefas e das presenças. Sendo também através dos diálogos que ocorriam sobre o que faziam em casa perceptível o seu entendimento sobre o tempo passado, presente e futuro.

2.2.6 - Organização do espaço e materiais no J.I

As crianças precisam de espaço para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas, espaço para se mover livremente; falar à vontade sobre o que estão a fazer, espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaço para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses. (Hohmann & Weikart, 2009, p.162)

A sala de jardim-de-infância na qual desenvolvi a minha PES, denominada de “Sala das Borboletas”, é uma sala ampla dividida em duas zonas, separadas por um arco, com bastante iluminação natural visto ter uma janela grande que ilumina totalmente uma das áreas e outras duas para iluminar a outra zona, sendo apenas necessário luz artificial quando começa a escurecer o dia; tem algum espaço livre para movimento ou para reunirmos em roda como o propôs várias vezes para momentos de grande grupo.

Uma dessas zonas é composta por um conjunto de várias mesas e cadeiras, denominada de Área de Reunião, e várias estantes de arrumação, onde são guardados os dossiês das crianças, é também nesta zona que têm a Área da expressão Plástica (Figura 16), composta por uma estante com vários materiais de expressão plástica (folhas, canetas, lápis, materiais de desperdício, revistas, outros papéis, etc), sendo de fácil acesso às crianças, possibilitando o desenvolvimento de diferentes trabalhos com esses materiais, tais como, desenho, colagem, recorte e rasgagem, modelagem de plasticina e massa de cores, picotagem. As atividades são realizadas na zona das mesas. As crianças em geral nesta área demonstram grande interesse por fazer desenho, modelagem e recorte/colagem. Posso dizer que para além desses trabalhos as crianças têm ainda bastantes oportunidades de desenvolverem atividades de expressão plástica através de diversas propostas que surgem no desenvolvimento de atividades e projetos.

Nesta sala têm um armário onde têm uma televisão e um DVD e ainda outro armário com vários jogos - Área dos Jogos (Figura 17), esta contém vários jogos a que as crianças acedem autonomamente. Os jogos existentes são puzzles, dominós, tangram, alguns jogos de encaixe, jogos com letras e números, jogos de construção de padrões, tendo sido renovados – observação feita no início da PES II. Pude observar ao longo da minha intervenção que esta área no tempo de trabalho da manhã não é muito escolhida pelas crianças, recorrendo mais a esta no tempo de brincadeira livre do período da tarde.

É também neste espaço que junto à janela grande se criou a Área das Ciências (Figura 18), esta é uma área ainda no início da sua construção tendo já algum material para exploração livre

das crianças, como microscópio pequeno, lupas, alimentos para observação, palhinhas, pedras, os frascos dos feijões para germinação e os vasos com plantas para observarem o seu crescimento. Posso dizer que é uma área que as crianças escolhem poucas vezes para exploração livre, sendo ainda muito focada nas atividades que eu proponha nesse âmbito, como a exploração de materiais em água (flutua ou afunda), a observação da absorção da água pelas plantas (através da coloração dos cravos), ou a experiência das cores (mistura de cores para formação de outras), propostas desenvolvidas ao longo da minha intervenção. Penso que é fulcral que esta área seja melhor pensada para dar autonomia às crianças para a sua utilização também como uma área de aprendizagem.

Outra área existente nesta zona da sala é a Área da Biblioteca (Figura 19), é uma área que é composta por uma prateleira com vários livros de histórias apoiada por uma mesa redonda e dois bancos, podendo assim estar nesta área duas crianças de cada vez, sendo que em algumas situações as crianças estão nas mesas de reunião a explorar este tipo de materiais. Esta é uma área que na PES I eu observei que as crianças raramente escolhiam, mas na PES II com a alteração de alguns livros (colocação de novos livros de exploração incluindo livros de histórias, de imagens de animais, transportes,...) e pelo crescente enfoque que fui dando ao longo da minha prática à escuta de história (deixando ao seu dispor na área os livros que lhes ia lendo) e também incluindo livros que as crianças construíram, esta área tornou-se de grande interesse para muitas crianças, levando a que a escolhessem no tempo de trabalho, ou que me pedissem para lhes ler uma história quando em tempos de espera, mostrando assim que os materiais e a forma como são incentivados a usufruir deles é fundamental para despertar a curiosidade e motivar o seu interesse.

Na outra zona, existem outras áreas, tais como, Área da casinha e faz-de-conta (Figura 20) que após o desenvolvimento do projeto se transformou na “Área do Castelo” (Figura 21), nesta área podemos observar uma cozinha, um móvel com prateleiras para guardar pratos, copos, talheres, tachos e diversos alimentos de plástico; também duas mesas com quatro bancos, entre outros bonecos, cama para os bonecos, um expositor com roupas e outros adereços (sapatos, malas, coroas, cintos, vestidos elaborados no projeto,...), tendo de momento um tapete com almofadas (que estava anteriormente na área da biblioteca). As crianças nesta área podem desenvolver atividades manipulativas, sensoriais e de exploração, estabelecer relações sociais, criar e transformar objetos, representar, imaginar e criar novas personagens, ou seja, desenvolver o jogo simbólico. Esta continua a ser sem dúvida a área mais apreciada pela maioria das crianças deste grupo, maioritariamente pelas raparigas, mas também observei que após o projeto os

rapazes demonstram muito interesse em escolher esta área, compreendendo que foi de facto um projeto do seu interesse e que os motiva para brincadeiras cooperativas.

Outra área existente é a Área da garagem e construções (Figura 22), nesta as crianças têm ao seu dispor carros pequenos e grandes, retroescavadoras, um tapete de plástico com desenhos de estradas, sinais de trânsito e jardins, legos, animais, ferramentas, peças de madeira com imagens de sinais de trânsito, entre outros materiais que possibilitam diferentes brincadeiras, como o jogo simbólico, as construções (como torres, casas, hospitais, castelos – exemplos de construções que fui observando), brincadeiras como corridas de carros, etc.

Na sala é ainda visível uma Área da Pintura (Figura 23), esta é composta por um placar (que serve de suporte para as folhas a pintar), uma bancada com as diferentes tintas e pincéis à disposição das crianças, estando perto do lavatório para facilitar a limpeza. As crianças quando pintam fazem-no com um avental. É uma área em que só podem estar duas crianças de cada vez e quando escolhida pelas crianças estas têm de pedir auxílio a um adulto para colocar as folhas no placar, não sendo assim de uso totalmente autónomo. O placar acima serve depois como expositor das produções da área da pintura.

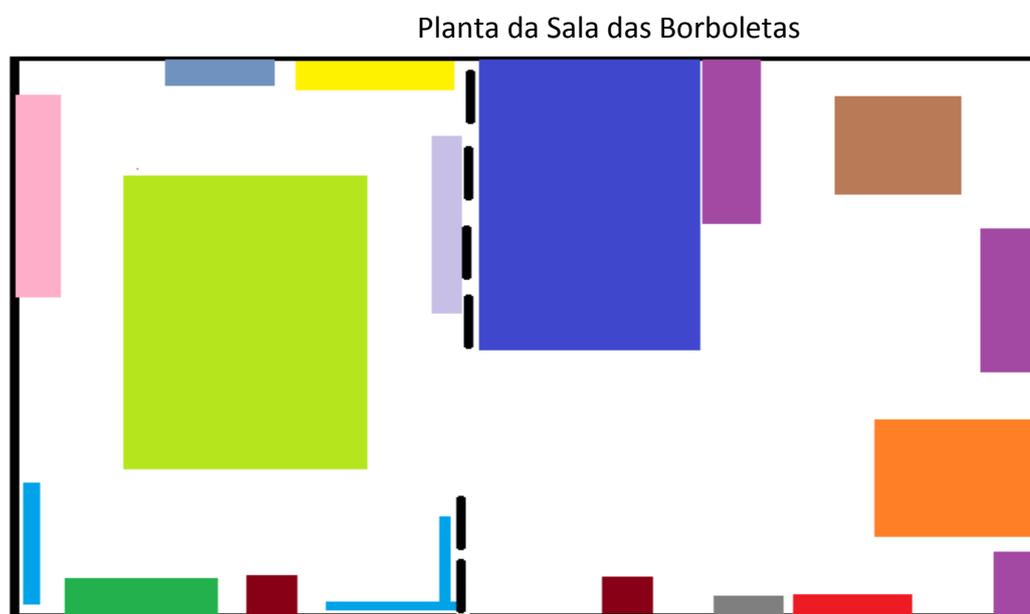
Têm ainda neste espaço uma outra área de mesas e cadeiras para pequenos grupos, onde foi criada então a Área da escrita (Figuras 24 e 25), está apoiado por um armário de arrumação onde estão os diferentes materiais que podem usar nesta área, tais como, canetas, folhas, caixa com palavras (acompanhadas de imagem), caixa com alfabeto (acompanhado de imagem e palavra, exemplo, A – Abelha), outra caixa com números, cartões com os nomes das crianças, régua com o desenho das letras, alguns jogos que envolvam o alfabeto e também números, estando todo este material facilmente acessível às crianças. No placar da Figura 24 (ao fundo) tem também o alfabeto e os números até 20, registos de duas receitas feitas no decurso da minha intervenção que também têm ao seu dispor para exploração. As crianças que escolhem esta área têm muito interesse por desenhar as letras com a régua, algumas, como a Ma., o M. e a So., também exploram os jogos de palavras e das letras do alfabeto, sendo que é ainda fundamental o adulto incentivar as explorações nesta área e também proporcionar diferentes situações que permitam às crianças contactarem com o computador (algo que tentei sempre que possível fazer na minha intervenção).

Nas paredes da sala podemos observar vários placares onde são expostos trabalhos das crianças, também um placar onde estão inscritos os aniversários, de momento o mapa das presenças ao alcance das crianças encontra-se na porta da entrada (por proposta minha) e ainda

nas paredes da entrada da sala são expostos recados/informações para os pais, assim como, a planificação semanal, evidenciando as atividades que serão desenvolvidas ao longo da semana.

Relativamente à exposição dos trabalhos das crianças, é visível que é dada grande importância a esses, tentando sempre que possível que sejam expostos para as crianças e seus familiares terem acesso a esses, sendo que contudo o mapa dos aniversários não está ao alcance das crianças e não é perceptível por elas. Acho muito positiva a forma como a educadora coloca os recados e informações para os pais, preenchendo-se uma grelha onde os encarregados de educação podem ler sobre o que se passou com as crianças ao longo do dia (se comeu bem, o que comeu, como teve – bem disposto/mal disposto, se dormiu a sesta...).

De seguida apresento a planta da sala para se perceber esquematicamente como é organizada a sala.



Legenda: ■ Portas; ■ Cabides; ■ Zona de mesas e cadeiras; ■ Armários de arrumação;
■ Lavatório; ■ Área da Pintura; ■ Área da garagem e construções; ■ Área da biblioteca;
■ Área da casinha e faz-de-conta; ■ Área da expressão plástica; ■ Área dos jogos;
■ Armário com televisão e DVD; ■ Área das ciências; ■ Área da escrita.

O mobiliário presente na sala é todo ele adaptado às dimensões desta faixa etária e os materiais existentes estão ao alcance das crianças, tendo facilmente acesso a esses sempre que desejam, sendo que contudo é pois uma regra de funcionamento desta sala as crianças informarem os adultos da sala sempre que pretende fazer algo, ou seja, demonstrar as suas escolhas e posterior mudança de tarefa. A meu ver penso que esta regra tornou-se um pouco mais

presente a partir do momento em que as áreas foram identificadas com o nome e número de crianças que podiam estar em cada área, usando cada criança que estiver nessa área um colar e também após termos iniciado a utilização do mapa das áreas de interesse (também aquando da minha intervenção) para planeamento, as suas escolhas tornaram-se mais vastas e os conflitos por quererem ir sempre para a mesma área diminuíram.

Seguem-se então as imagens que ilustram as diferentes áreas da sala acima citadas.



Figura 16 – Área da Expressão Plástica



Figura 17 – Área dos Jogos



Figura 18 – Área das Ciências



Figura 19 – Área da Biblioteca



Figura 20 – Área da Casinha e Faz-de-conta



Figura 21 – Área do Castelo



Figura 22 - Área da Garagem e Construções



Figura 23 – Área da Pintura



Figuras 24 e 25 – Área da Escrita

2.2.7 - Organização do tempo e do grupo no J.I

(...) a rotina diária oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia – uma estrutura que define, ainda que de forma pouco restrita, a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com os colegas e com os adultos durante períodos de tempo particulares. (Hohmann & Weikart, 2009, p. 224)

A nível da organização do tempo, posso dizer que no contexto de J.I a minha intervenção foi bastante significativa tendo em cooperação com a Educadora Dora Neves criado uma planificação semanal estável e flexível, em que era visível as diferentes propostas ou projetos que as crianças desenvolviam ao longo da semana, partindo naturalmente dos horários estipulados e dos interesses e necessidades das crianças, apoiando-me também na rotina diária da abordagem High/Scope. Ou seja, encontrámos uma forma mais eficaz de planificar a semana, de modo a

compreender-se o tempo que se reserva para as rotinas diárias, para os momentos de marcação de presenças, de cantiga e conto de histórias, de movimento, de brincadeira livre e de diferentes atividades em grande grupo, pequeno grupo ou individual, bem como os projetos que estavam em desenvolvimento, um exemplo deste tipo de planificação é visível no Anexo 5 – Planificação Semanal de J.I, explicando de seguida como organizava os dias neste contexto.

Rotina diária: 7h – Acolhimento; 9h – Vestir bibes/marcação de presenças; 9h30 – Tempo de movimento (exemplo – Jogo do Cálcio); 10h – Tempo de planear – fazer; Tempo de trabalho em pequeno grupo (exemplo – elaboração dos vestidos – trabalho de projeto); 11h – Arrumação /Rever; 11h30 – Higiene/ Almoço/ Recreio; 12h30 – Higiene; 13h – Sesta; 14h – Tempo de grande grupo (histórias ou canções ou jogos de roda); 15h – Higiene/Lanche/Recreio/Higiene; 16h – Brincadeira livre; 18h30 – Saída

O meu horário durante o estágio foi das 9h30min às 16h.

Esta rotina diária que criei para intervir junto deste grupo partiu muito das observações que fiz das suas necessidades percebendo que eram crianças que tinham grande dificuldade em reunir em grande grupo logo de manhã, querendo correr pela sala, não conseguindo estar sentados a escutar o adulto nem os colegas e daí ter pensado em iniciar todas as manhãs com momentos de movimento que despertassem o seu interesse, planificando para cada dia logo de manhã (após marcação das presenças) propostas de jogos, percursos, dramatizações, maioritariamente no espaço exterior (varanda ao lado da sala), isto é, percebi que era um grupo que tinha muita necessidade de desenvolver a sua expressão motora, algo ao qual dedicavam pouco tempo, tendo assim intervindo bastante para possibilitar às crianças atividades motoras que são fulcrais para o seu desenvolvimento integral.

É pois de realçar que numa prática educativa adequada “Devem ser criadas condições que tornem possível a implementação eficaz do ensino das atividades motoras na escola infantil e primária, através de um enquadramento regular nas atividades curriculares, de modo a permitir o desenvolvimento motor das crianças.” (Neto, 1995, p. 10)

Pude constatar que foi, sem dúvida, uma estratégia enriquecedora, tanto no sentido de os concentrar depois no tempo de reunião para planeamento, mas também porque possibilitou que estas crianças explorassem novos materiais, aprendessem jogos que depois já brincavam por livre iniciativa e desenvolvesse capacidades a nível da sua expressão corporal, das habilidades

motoras fundamentais, ou seja, da sua Motricidade Global, envolvendo-se em interações com os colegas e também com os adultos.

O tempo de planeamento foi ao longo do meu estágio apoiado por diferentes estratégias tentando sempre que as crianças expressassem as suas escolhas, dialogassem sobre essas, ou seja, que dissessem para onde pretendiam ir no tempo de trabalho e o que iriam fazer nessas áreas, dando-lhes também para escolha diversas propostas para exploração ou criando mesmo os tempos específicos para trabalharmos no projeto aquando da sua execução, apoiando estas no seu tempo de trabalho em pequeno grupo de modo a fomentar o seu interesse em saber mais e descobrir, a explorar e a refletir sobre as experiências com significado pessoal no momento de revisão do trabalho efetuado, sendo este um tempo que o grupo se foi adaptando e que começaram a perceber a sua importância sendo posteriormente bastante autónomos na exposição do seu trabalho, mostrando ou falando com entusiasmo das suas produções ou brincadeiras.

As tardes de intervenção foram mais direcionadas para Tempos de Grande Grupo para os quais propunha diferentes experiências, tais como, escuta de história, canções (exploração da voz ao cantar ou também com o corpo), jogos (lencinho da botica, telefone avariado, mímica, exploração de sons com as mãos, entre outros) que permitiram criar uma ligação maior entre as crianças do grupo e fomentar o gosto por desenvolver jogos sociais.

Na rotina semanal sempre que possível tentei proporcionar ao grupo o contacto com o exterior planificando saídas como à Biblioteca Pública, à mercearia, sair para despejar a reciclagem, aproveitando para depois poderem também brincar no jardim junto ao Teatro Garcia de Resende e também o passeio até ao Parque Infantil, contribuindo para a sua interação com a comunidade envolvente, potenciando a sua expressão motora como forma de relacionamento com o mundo.

Em última análise, no que diz respeito à organização do tempo penso que a minha intervenção foi bastante positiva, criando uma rotina estável mas flexível, em que as crianças tinham diferentes momentos de exploração, conhecendo-os e partilhando o controlo da rotina com o adulto. Pelas observações que fui fazendo percebi que esta rotina permitiu que as crianças se interessassem cada vez mais por tempos de grande grupo, desenvolvendo com entusiasmo os vários jogos propostos, escutando concentrados histórias e dialogando sobre as suas experiências, que as levasse a fazer diversas escolhas no tempo de trabalho (não se focando apenas na sua área de brincadeira preferida) e a desenvolver atividades e projetos do seu interesse, motivando-os para a tomada de decisões e para a participação ativa na rotina diária.

A organização do grupo vem muito de encontro à organização do tempo como se pode perceber quando descrevi os diferentes momentos da rotina diária podendo assim, ao longo do dia no jardim-de-infância, as crianças terem diferentes oportunidades de interação, ou seja, momentos em grande grupo, em pequenos grupos, a pares ou de trabalho individual.

Os momentos de grande grupo são geralmente aqueles que acontecem nas mesas (Área da reunião), em que surgem diálogos entre as crianças e entre estas e os adultos presentes, sobre experiências do dia-a-dia, nos tempos de planeamento e também de revisão do trabalho efetuado. Outros momentos de grande grupo acontecem também quando escutam histórias, ou quando se animam tempos com canções de roda, jogos, etc.

Os tempos de pequenos grupos são aqueles que vão estando mais visíveis ao longo de todo o dia, sendo possíveis nas diferentes áreas de brincadeira e também em propostas de atividades mais dirigidas ou no decurso de projetos. Nos diferentes momentos descritos podem ainda surgir os tempos a pares e mesmo de trabalho individual (sozinho ou com o apoio do adulto).

2.2.8 - Relação com parceiros educativos no contexto de J.I

Interação com a família e comunidade:

“A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (M.E, 1997, p. 43)

A interação com a família, no que respeita a esta sala de jardim-de-infância, posso dizer que pelo observado é uma interação bastante afetuosa, em que familiares e prestadores de cuidados (educadora e auxiliar) comunicam de forma positiva, dialogando sobre os mais variados assuntos aquando da chegada e da partida, trocando informações sobre as crianças, comunicando também através de recados, colocados nos placares da entrada e sempre que lhes é solicitado a maioria dos encarregados de educação participa na vida educativa das crianças.

Esta participação é algo que a Educadora Dora tenta promover, solicitando-a nas reuniões que tem com os encarregados de educação, mas que contudo ainda não está muito visível no dia-a-dia do jardim-de-infância, estando mais presente na participação ao nível das festividades que ocorram. Eu também na minha intervenção tentei que essa interação fosse maior, mas a disponibilidade dos familiares esteve sempre muito restrita, tendo apenas contactado com estes nos momentos de chegada e partida, sendo nesses momentos desenvolvida uma relação de proximidade que contribuiu para que pelo menos a nível de diálogos informais houve-se grande interação.

A presença dos familiares na sala é aceite com satisfação, mas essa não ocorre com muita regularidade, sendo apenas por breves períodos de tempo quando deixam e vão buscar as crianças. Isto é de facto uma questão que está cada vez mais presente na nossa sociedade, em que os pais não têm tempo para participar ativamente na vida escolar dos seus filhos, pois os horários dos seus empregos são cada vez mais amplos e restritos, o que leva a esta pouca participação.

O trabalho com as famílias para além desses momentos informais que ocorrem durante o dia e a semana é ainda concebido através de reuniões formais (uma em janeiro, outra em abril e outra no final do ano letivo). Essas reuniões são feitas com todos os pais, sendo que para além da geral existirá também uma reunião com cada encarregado de educação (individualmente).

Relativamente à interação com a comunidade esta é também ela estritamente importante para o processo educativo, sendo também uma preocupação da Educadora Dora, e também foi assim uma preocupação minha tentando sempre que possível proporcionar saídas ao exterior

como as que já referi (biblioteca pública, jardim, parque infantil, mercearia e também fomos à Quinta do Pomarinho – já marcado antes de eu começar a PES II), pois é, sem dúvida, fulcral o envolvimento destas crianças com a comunidade da qual fazem parte e no caso deste grupo têm realmente a mais-valia da proximidade que têm do centro histórico da cidade de Évora, sendo na minha opinião essencial que se continue a investir neste sentido.

Trabalho em equipa:

“Qualquer que seja a modalidade organizacional, trata-se de um contexto que permite o trabalho em equipa dos adultos que, na instituição ou instituições, têm um papel na educação das crianças.” (M.E, 1997, p. 41)

O trabalho de equipa nesta sala de jardim-de-infância está sempre muito presente ao longo do dia. Educadora e auxiliar têm uma relação de cumplicidade bastante visível que permite a articulação de ideias, a cooperação nas diferentes tarefas, o encontro de estratégias adequadas às necessidades do grupo, ou seja, ambas partilham informações, expõem os problemas encontrados, discutem propostas, trabalham juntas para um mesmo fim, tendo sempre por base na sua ação o bem-estar da criança e o seu desenvolvimento.

No que respeita a forma como fui recebida por esta equipa educativa, só posso dizer que fui recebida de braços abertos, deixando-me fazer parte dessa equipa e trabalhar lado a lado para o mesmo fim. Sempre fui apoiada por ambas e quando necessitava de ajuda rapidamente alguma vinha em meu auxílio. A relação com a Educadora Dora, naturalmente, tornou-se mais presente ao longo de todo o meu estágio, pois foi com ela que sempre dialoguei, por forma a perceber e conhecer o seu trabalho, o grupo e também mais para discutirmos o que correu melhor ou pior nas minhas intervenções, sendo uma mais-valia para o meu futuro como profissional de educação.

Nas minhas planificações diárias posso dizer que inicialmente tive alguma dificuldade em por escrito articular o trabalho dos vários adultos presentes na sala, mas fui sempre através do diálogo organizando os adultos e o trabalho a desenvolver e dando a conhecer a toda a equipa educativa as propostas a desenvolver, analisando também em cooperação com educadora e auxiliar como ia sendo a minha prestação. Da minha parte, fiquei bastante grata pela forma como me receberam e me tornaram parte deste grupo e essa forma calorosa foi para mim uma base para me sentir à vontade e aprender mais sobre os profissionais de educação.

3. Sistema de Planeamento e Avaliação

Na minha ação junto destes grupos fui desenvolvendo métodos de avaliação e planeamento, tendo como base as observações diárias e as notas que fui fazendo ao longo da minha intervenção, sendo essas um instrumento importante para depois planificar para estes grupos, sendo também a análise das planificações e das reflexões desenvolvidas instrumentos de avaliação que me permitem compreender melhor como foi a minha ação, que áreas abrangei no decurso da intervenção, se fui de encontro com as necessidades e interesses do grupo e de que modo a minha intervenção foi importante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Penso que é, sem dúvida, fundamental que o educador reflita sobre as suas práticas, compreendendo desse modo se o trabalho está a ser bem desenvolvido, se as propostas são adequadas ao seu grupo, se são significativas e desafiadoras para as crianças. Refletir é algo que nos ajuda a perceber os pontos fortes e menos fortes, potenciando o melhoramento das nossas práticas, ou seja, é pois de salientar que o caderno de formação é um instrumento que se deve ter como uma base para projeções futuras, isto é, permite investigar melhor as nossas práticas e assim melhorá-las.

Para este processo de avaliação foi também fundamental a utilização de alguns instrumentos para o desenvolvimento do meu trabalho de forma sustentada, nomeadamente, os instrumentos utilizados para caracterizar os grupos (PDI na creche e COR no J.I). A utilização dos temas do PDI para guiar a avaliação geral do grupo de creche, permitiu-me compreender melhor que capacidades e competências as crianças já demonstram, quais os comportamentos observáveis nos diferentes temas percebendo também como a minha ação foi indo de encontro com as necessidades do grupo e proporcionando-lhes o desenvolvimento de competências nos vários domínios.

Posso dizer que fiquei bastante satisfeita com o resultado obtido com a utilização desta grelha, pois percebi que é um instrumento que nos indica as capacidades e competências que, em geral, devem ser atingidas nas diferentes faixas etárias, sendo um instrumento que pode ser tanto utilizado para analisar essas competências como também para guiar a ação do educador com cada criança, por forma a ir trabalhando os diferentes domínios, ou seja foi um instrumento que utilizei como apoio para a planificação na creche para que o planeamento abrangesse as várias áreas e as propostas contribuíssem para o desenvolvimento integral das crianças.

Relativamente à utilização do COR (Registo de Observação da Criança) no J.I, posso dizer que para mim foi sem dúvida uma mais-valia a utilização das Experiências-Chave como

instrumento de investigação que me permitiu avaliar as competências do grupo em diferentes áreas de saber (Representação Criativa, Linguagem e Literacia, Iniciativa e relações Interpessoais, Movimento, Música, Classificação, Sieriação, Número, Espaço e Tempo), bem como me ajudaram a apoiar as minhas planificações compreendendo como poderia intervir para promover o desenvolvimento dessas diferentes experiências-chave, como se pode verificar em qualquer planificação diária elaborada, sendo um exemplo o Anexo 19.

O método de planeamento e avaliação que utilizei com o grupo de J.I foi também ele de encontro com o modelo pelo qual guiei a minha ação, ou seja, o Modelo High/Scope, existindo um momento específico em cada manhã para as crianças procederem ao planeamento do seu trabalho, elaborá-lo e, posteriormente, rever o que fizeram, isto é, Planear - Fazer (tempo de trabalho) - Rever (tempo de revisão).

Planear – Cada criança relata, através de gestos ou palavras, um plano de ação.

Tempo de trabalho – As crianças põem em prática o seu plano inicial e outras atividades auto-iniciadas, trabalhando e brincando sozinhas ou em cooperação com outras. Os adultos interagem com as crianças para apoiar as suas atividades. No final do tempo de trabalho as crianças arrumam os materiais.

Tempo de revisão – As crianças refletem sobre as experiências que tiveram durante o tempo de trabalho, partilham-nas e discutem-nas. (Hohmann & Weikart, 2009, p. 248)

Com esta forma de planear e avaliar o trabalho desenvolvido eu e as crianças partilhámos o poder de decisão, dando desse modo oportunidade a que as crianças tomassem as suas próprias decisões sobre aquilo que pretendiam fazer, dando também eu algumas propostas de atividades de modo a enriquecer as suas experiências, partindo dos interesses detetados. No tempo de planeamento e de revisão fui ao longo da minha intervenção criando algumas estratégias para animar esses tempos, nomeadamente, fazermos o tempo de planeamento em grande roda no espaço exterior ou no interior, outras vezes na zona das mesas usando alguns exemplos de objetos das várias áreas da sala que poderiam escolher para o tempo de trabalho, ou usando um género de microfone para que cada criança individualmente fosse à medida que ia tendo o microfone fazendo o seu planeamento e revisão, ou através de jogos com bola (rolando a bola pelo chão em roda e a criança à qual a bola ia ter tinha de fazer o seu planeamento), ou no tempo de revisão as crianças poderiam usar objetos ou mostrar o que haviam feito para explicar aos colegas o que faziam e analisarmos e refletirmos sobre esse trabalho, avaliando-o.

No decurso da PES utilizei nas minhas planificações e reflexões também os indicadores de Envolvimento da criança, presentes no Manual DQP, entendendo-se envolvimento como

(...) uma qualidade da actividade humana: pode ser reconhecido pela concentração e persistência; é caracterizado pela motivação, fascinação, abertura aos estímulos e

intensidade da experiência, tanto a nível físico como cognitivo e ainda por uma profunda satisfação e forte fluxo de energia; é determinado pela tendência para explorar o que não se conhece e pelas necessidades individuais de cada criança; há dados que sugerem que a aprendizagem ocorre em consequência do envolvimento (Laevers, 1993, citado por Bertram, 2009, p. 128)

Os indicadores de envolvimento da criança são assim uma base para avaliar de que modo as propostas foram do interesse das crianças, como é que elas estiveram envolvidas ao longo dessas propostas, compreendendo assim se foram adequadas e que níveis de envolvimento estiveram presentes. Pode constatar-se essa utilização nos seguintes exemplo:

No momento de culinária irei estar especialmente atenta à exploração dos alimentos com os diferentes sentidos, observando as expressões faciais e orais que surjam no decurso da atividade, pela forma como manusearem os materiais e alimentos será possível perceber o conhecimento que as crianças tem sobre estes, como os classificam e como entendem a sua linguagem, isto é, se compreendem para que serve a balança e como se utiliza, se reconhecem os números e como contam as quantidades, que características identificam nos alimentos e materiais, sendo também possível através da sua concentração, energia, postura e satisfação avaliar o seu nível de envolvimento neste momento de culinária. (Planificação diária de 15 de Maio – Organização da avaliação)

(...) esta semana a atividade ligada ao projeto que mais entusiasmou as crianças foi de facto a pintura do castelo, em que várias tiveram oportunidade de participar ativamente e que me permitiu observar um nível elevado de envolvimento, em que as crianças estiveram muito concentradas no seu trabalho, tentando pintar com cuidado os vários espaços do castelo para que ficasse bem pintado (...) (Reflexão Semanal de 7 a 11 de Maio)

No desenvolvimento do meu trabalho utilizei outros instrumentos de recolha e análise de dados para aprofundar algumas dimensões do processo educativo que se revelaram pertinentes. Utilizei, assim, duas escalas de avaliação, a ITERS e a ECERS-R para avaliar o ambiente educativo (salas de creche e jardim-de-infância). Ou seja, procedi ao preenchimento dos itens relativos ao Mobiliário e sua disposição para a crianças e Atividades de aprendizagem da escala ITERS, e os respeitantes aos Materiais e mobiliário para crianças e Atividades de motricidade grossa e fina da escala ECERS-R.

Decidi avaliar esses itens pois pelas observações feitas, ao longo do estágio na PES I, dessas salas percebi que em termos de espaço e materiais existem algumas fragilidades e para fundamentar estas minhas observações, assim como, para perceber onde seria mais pertinente intervir para melhoramento recorri ao seu preenchimento no final da PES I e no Final da PES II, de modo a perceber também como havia eu contribuído para o melhoramento desses espaços. As escalas preenchidas e a análise dos resultados encontram-se no Anexo 6 (Avaliação dos itens

relativos ao Mobiliário e sua disposição para a crianças e Atividades de aprendizagem da escala ITERS e reflexão sobre os resultados obtidos) e Anexo 7 (Avaliação dos Materiais e mobiliário para crianças e Atividades de motricidade grossa e fina da escala ECERS-R e reflexão sobre os resultados obtidos).

Para mim foi sem dúvida muito importante ter utilizado estes diferentes instrumentos, primeiramente pelo facto de serem instrumentos essenciais que devem fazer parte da formação de qualquer profissional de educação nesta área, sendo que para além disso tornaram-se uma mais-valia para o conhecimento mais profundo dos contextos em que desenvolvi a minha PES e também dos grupos de crianças com os quais trabalhei.

4. Dois grandes enfoques da minha prática

4.1 – A expressão motora como forma de relacionamento consigo e com o mundo

“O corpo que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem.” (M.E, 1997, p. 58)

A criança desde ainda antes do seu nascimento começa a contactar com o mundo exterior através do seu corpo, expressando gestos simples que comunicam os seus sentimentos e que a ligam desde cedo com o progenitor e também com os outros. A expressão motora acompanha a criança desde tenra idade e permite relacionar-se consigo própria e com a sociedade em que vive, isto é,

O instrumento fundamental com que a criança conta para se relacionar com o meio ambiente é o seu próprio corpo. Através dele será capaz de perceber as características dos objetos, de observar as ações dos outros, de realizar as ações próprias tendentes a modificar o seu próprio círculo... (Neto, 1997a, p. 23)

A motricidade da criança vai evoluindo ao longo do tempo e ganhando capacidades de conhecimento e controle do corpo através de várias tarefas do seu quotidiano que exigem sempre componentes corporais, sendo pois essencial que na educação de infância se desenvolva um trabalho sistemático a este nível possibilitando desse modo à criança realizar atividades de jogo físico, de melhorias na sua coordenação e controlo dinâmico (Postura), desenvolvendo também a sua capacidade de movimento (Locomoção), entendida como “(...) a aprendizagem (habilidade) através da qual a criança estabelece, por um lado, as relações entre si e os objetos e por outro, as relações entre si e o próprio espaço” (Mendes, 1982, p. 183) e habilidades e destrezas manipulativas ou de contacto, tendo de para tal contacto com os objetos passar por três processos distintos, ou seja, apanhar, manipular e largar.

Estas competências motoras que as crianças vão gradualmente adquirindo ao longo da sua vida através das experiências que lhes são proporcionadas são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, pois todo o seu desenvolvimento motor está diretamente relacionado com as demais competências nos outros níveis, sendo pois essencial que no âmbito da educação pré-escolar se dê a devida importância à área da expressão motora e se proporcionem diversas experiências às crianças que lhes permitam desenvolver a sua motricidade global e fina, interligando-se com as demais áreas de saber e desse modo contribuir para o desenvolvimento

não só no domínio motor, mas também no domínio cognitivo e afetivo. É pois fulcral perceber-se que,

O movimento é ele próprio o centro da vida ativa das crianças. É uma faceta importante de todos os aspetos do seu desenvolvimento, seja no domínio motor, cognitivo ou afetivo do comportamento humano. Negar às crianças a capacidade de colher os muitos benefícios de uma atividade física vigorosa e regular é negar-lhes a oportunidade de experimentarem a alegria do movimento eficiente, os efeitos saudáveis do movimento e uma vida inteira como seres móveis, competentes e confiantes. (Spodek (org.), 2002, p. 49)

Ao trabalhar com as crianças a sua expressão motora permitir-se-á que ao longo da educação infantil, as crianças vão progressivamente conhecendo no geral e em particular, os segmentos do seu corpo e as suas potencialidades percetivas e motoras, conseguindo identificar sensações interoceptivas e exteroceptivas (Neto, 1997a), bem como, utilizar o seu corpo para manifestar essas sensações, e assim conhecendo e aceitando as suas características individuais e dos seus colegas.

Partindo da relevância que a expressão motora têm para a vida das crianças compreendi que na ação com essas era essencial reservar, um tempo específico ao desenvolvimento de atividades motoras, compreendendo a instituição como o espaço que hoje em dia se torna quase único ao desenvolvimento da motricidade das crianças, visto a nossa sociedade estar a tornar-se cada vez mais sedentária e informatizada, levando a que os níveis de atividade física estejam a diminuir.

Quero assim salientar que é de extrema importância que a escola/instituição de educação seja vista como um espaço de experiências de movimento, ou seja, entender-se esta necessidade de movimento como base para organização e configuração do meio institucional, promovendo-se uma educação através dos sentidos do corpo e não só da aprendizagem cognitiva.

No meu contacto inicial com ambas as valências com as quais estive em estágio fui observando e avaliando as suas capacidades motoras, tanto ao nível da motricidade grossa e de locomoção, como da motricidade fina e das capacidades de coordenação olho-mão e olho-pé, tendo percebido que as habilidades motoras finas vão sendo mais facilmente trabalhadas no dia-a-dia das crianças e que as outras capacidades requeriam de facto uma maior atenção, partindo então daí a minha intervenção ao nível da expressão motora. Ou seja, na minha ação com os grupos, apesar de ter intervindo para promover as diversas habilidades motoras, posso dizer que as atividades propostas tiveram maior incidência ao nível da motricidade grossa e locomoção, de coordenação olho-mão, olho-pé e posturais

Para a planificação das várias atividades de expressão motora foi essencial ter a consciência de que cada criança tem o seu ritmo próprio para o desenvolvimento das capacidades motoras e que deve ser tida em conta essa individualidade na execução das tarefas, compreendendo que a aquisição das habilidades motoras não depende exclusivamente da idade da criança, mas também de fatores hereditários e de fatores ambientais, tais como, a quantidade e qualidade das experiências motoras que a que são expostas.

O conhecimento destes fatores tem implicações vitais para a educação motora das crianças. (...) A aquisição das competências motoras é altamente individualizada devido a fatores hereditários e à experiência anterior de cada criança. (...) É preciso ter o cuidado de selecionar experiências motoras baseadas nos níveis de capacidades das crianças «reais» que estão a ser educadas, e não nas crianças «padrão» míticas dos manuais. (Spodek (org.), 2002, págs. 80 e 81)

Na intervenção a nível da expressão motora o profissional de educação deve ter como base alguns objetivos que permitam promover aprendizagem adequadas às diversas faixas etárias, apoiando-se nesses para organizar o ensino para que este seja eficaz. Segundo Neto (1995) os objetivos gerais a ter como ponto de partida são os seguintes:

- Proporcionar condições favoráveis ao desenvolvimento motor e lúdico;
- Estimular o desenvolvimento da habilidade perceptiva para melhoria do controlo motor;
- Estimular a aquisição e aperfeiçoamento de padrões motores fundamentais;
- Estimular a aquisição de habilidades motoras básicas e específicas;
- Proporcionar à criança condições que favoreçam o desenvolvimento das habilidades de solução de problemas motores.

Tendo assim estes objetivos gerais, o educador deve criar um ambiente rico em experiências que permitam a aquisição de uma diversidade de capacidades motoras, procurando sempre valorizar as competências das crianças incidindo mais nos processos do movimento, promover atividades motoras de qualidade e em quantidade suficiente de acordo com o nível de desenvolvimento das crianças e enquadrando-as no currículo escolar, sendo fulcral que as tarefas motoras vão aumentando de complexidade. É também essencial utilizar os materiais e equipamentos da comunidade como recursos para as propostas de atividades motoras e fomentar a prática lúdica e motora em outras áreas de conteúdo.

Abordando agora a minha prática neste enfoque, posso dizer que tanto a nível da creche como do J.I tentei sempre que possível propor atividades que permitissem o desenvolvimento de

capacidades motoras, compreendendo a importância que estas atividades têm para o desenvolvimento integral das crianças e como são fulcrais para o conhecimento de si próprias (do seu próprio corpo), para o desenvolvimento de sensações e percepções, para a saúde e cuidado do corpo, bem como para o desenvolvimento do esquema corporal, de noções espaciais e temporais, que lhes permitem relacionar-se consigo, com os outros e com o meio envolvente.

A minha ação a nível da expressão motora na valência da creche teve, para o planeamento de atividades, presente as habilidades motoras desejáveis para as faixas etárias com que estava a trabalhar, presentes nos PDI, de modo a que as propostas feitas permitissem um crescente avanço nas habilidades motoras, ou seja, que lhes proporcionassem momentos em que teriam de andar ou correr, de subir escadas ou outras pequenas estruturas como balancés, escorregas, colchões, bancos,... que os incentivasse a manipular objetos (agarrar, transportar, empurrar, lançar), que lhes permitisse viver experiências de andar em triciclos, bem como, desenvolvesse a consciência do seu próprio corpo (partes do corpo) e as movessem ao som de músicas e de acordo com indicações (para cima, para baixo), sendo que com as atividades propostas tentei também em algumas fomentar o jogo em pequenos grupos, mas no entanto a minha intervenção na creche foi mais individualizada, muito devido à faixa etária das crianças.

Para se perceber melhor como desenvolvi este trabalho ao nível da expressão motora na valência da creche pode observar-se, como exemplos, as planificações diárias de 15/02 (Anexo 8), de 29/02 (Anexo 3), sobre a qual apresento a reflexão também em anexo (reflexão semanal de 27/02 a 02/03 – Anexo 9), também a planificação diária de 07/03 (Anexo 4) acompanhada com a reflexão semanal de 5 a 9/03 (Anexo 10), bem como a planificação diária de 12/03 (Anexo 11) e a reflexão semanal de 12 a 16/03 (Anexo 12).

No que respeita à minha intervenção a nível da expressão motora na valência do J.I, posso dizer que esta foi ainda de maior intensidade, pois, como já referi neste relatório, criei um tempo específico no início das manhãs reservado à expressão motora, denominado de tempo de movimento, tendo para esses diversos tempos planeado vários jogos, uns em grande grupo, outros de pequeno grupo, jogos de equipas, outros por estações, ou percursos, ou ainda outras para executarem tarefas de forma individual, sendo cada momento planeado com objetivos específicos para potenciar o desenvolvimento motor, para que as crianças experimentassem diferentes formas de locomoção, ou movimentos sem locomoção (dobrar-se/torcer-se, equilibrar-se,...), movessem-se com objetos e os manipulassem de diversas formas, que conseguissem descrever movimentos, exprimissem criatividade nos movimentos, explorassem movimentos

segundo um ritmo, movessem-se repetindo gestos ao som de um ritmo, que conseguissem mover-se seguindo diretrizes, que reconhecessem os constituintes do seu corpo e o utilizassem para se exprimir, conhecendo as suas potencialidades e capacidades motoras.

Para além de promover o desenvolvimento motor, as atividades propostas permitiram também trabalhar a expressão da criatividade, a música, a matemática, a linguagem, a iniciativa e relações interpessoais, assim como, noções de espaço e tempo, compreendendo assim, que as áreas de conhecimento são todas elas possíveis de trabalhar a partir de uma atividade que esteja mais ligada com a expressão motora.

De seguida passo a enumerar os jogos que fui propondo ao longo da minha intervenção no J.I para os tempos de movimento da manhã, dando alguns exemplos de planificações e reflexões onde se compreende melhor como planei e como foram desenvolvidos pelas crianças:

- Jogo do Bom Barqueiro;



Figura 26 – Jogo do Bom Barqueiro - Algumas crianças a fazerem este jogo no tempo de recreio depois do lanche no dia em que eu lhes tinha ensinado esse jogo de manhã. Com esta iniciativa por parte das crianças, mostram que foi um jogo do seu interesse e uma proposta significativa para elas.

- Jogo da Macaca e Jogo de Bowling (Planificação Diária 28/03 – Anexo 13);



Figura 27 – Jogo da Macaca - A A. após eu ter incentivado a saltar ao pé-coxinho e exemplificando, também quis fazer e demonstrou já conseguir equilibrar-se e saltar só apoiando-se num pé.

- Jogo do Lencinho da botica;
- Exploração de alvo (atira ao alvo) e lançar argola ao pino (Planificação diária de 11/04 – Anexo 14)

- Jogo da Barra do lenço (Planificação Diária de 26/04 – Anexo 15);
- Jogo da Cabra-cega;
- Jogo da Raposa;
- Jogo da Mamã dá licença;
- Jogo do Cálcio;
- Jogo dos Espelhos;
- Jogos por estações;



Figura 28 – Drible de bola - A L. demonstrando que conseguia driblar a bola, o que o fazia de forma bastante divertida e enérgica. O G. também foi dos que conseguiu driblar, sendo que os restantes tiveram mais dificuldade apreciando mais o lançar a bola do que o driblar.



Figura 29 – Percurso de pés e mãos - A A. fazendo o percurso foi colocando os pés e as mãos nos lugares respetivos, tendo sempre ao seu lado o apoio do colega M. que lhe dizia o que tinha de fazer, mostrando a sua capacidade de entreaajuda para com os outros.



Figura 30 – Percurso de pés e mãos (2) - Nesta imagem temos a Mª L. que reproduz o que era solicitado no percurso, isto é, os pés e mãos invertidos, sendo possível com isso avaliar as suas capacidades de leitura de símbolos, o seu equilíbrio e flexibilidade corporal.

- Jogo do Twister;
- Jogo das Cadeiras;
- Manipulação de bolas;
- Exercícios com Arcos;



Figura 32 – Levar o arco com os pés até às mãos – é visível na imagem a I. à esquerda, ao meu lado, a fazer o exercício com agilidade. Percebi que foi muito importante para as crianças eu estar também a fazer com elas e não só a dizer-lhes como se faz.

Figura 31 – Caminhar sobre o arco - A D. observando-me para depois tentar caminhar em cima do arco desenvolvendo desde modo as suas capacidades de equilíbrio.

- Manipulação de balões;
- Jogo dos sentidos;
- Exploração de Cordas e Elástico;
- Percurso: Saltar com sacos e andar com Andas;



Figura 33 –Andar sobre as andas - O G. e a I. tentando deslocar-se sobre as andas sozinhos. A I. depois de conseguir equilibrar-se nas andas conseguiu dar alguns passos e o G. também ainda tentou, mas tiveram ambos a dificuldade de coordenar as mãos e os pés para fazer mover as andas.



Figura 34 – Corrida de sacos - A M^a L. à esquerda e a Car. à direita, fazendo uma corrida de sacos muito entusiasmadas, conseguindo deslocar-se com este material procedendo à elevação dos pés com impulsão para conseguirem saltar. Esta foi uma habilidade motora que todas as crianças demonstraram desenvolver com facilidade.

- Dança com Fitas;
- Percurso: Saltar com sacos, transportar bola em colher e jogo da malha;
- Canções com coreografia;

- Dramatizações:
 - História: “O Nabo Gigante” (Reflexão Semanal de 10 a 13/04 – Anexo 16);
 - História: “A que sabe a lua”;
 - “Como começamos o nosso dia”;

Para além destes vários jogos que propôs para o tempo de movimento também surgiram manhãs reservadas exclusivamente à expressão motoras, sendo exemplo disso os percursos presentes na planificação diária de 20/04 (Anexo 17), podendo também compreender-se como foi desenvolvido pelas crianças pela leitura da reflexão semanal de 16 a 20/04 (Anexo 18), estando esta atividade relacionada com o projeto que desenvolvemos, sendo com isto visível a relação que estas atividades de expressão motora podem ter com as demais atividades desenvolvidas no dia-a-dia.

Outro exemplo dessas manhãs de expressão motora foi também outro percurso, estando este envolvido numa caça ao tesouro, no qual as crianças através da leitura e compreensão de um mapa tiveram de perceber qual o caminho e os obstáculos que tinham de ultrapassar até chegar ao tesouro, como explico na planificação diária de 22/05 (Anexo 19), estando esta proposta relacionada com o melhoramento do espaço exterior, um dos objetivos do projeto curricular. Os materiais que constituíram o tesouro contribuíram não só para o melhoramento do espaço exterior, mas também proporcionaram o desenvolvimento de outras atividades, nomeadamente, de pintura e desenho para embelezamento de alguns materiais, tais como, os pneus, as garrafas, os sacos e a caixa de arrumação. Pode-se perceber melhor como a caça ao tesouro foi desenvolvida pelas crianças e o que daí surgiu através da leitura da reflexão semanal de 21 a 25/05 (Anexo 20).

Na minha ação junto de ambos os grupos tive também a preocupação de fomentar a interação com a comunidade, entendendo esta como um meio pelo qual as crianças podem desenvolver inúmeros conhecimentos e também um meio de estimulação da sua motricidade global, permitindo que as crianças se relacionem com o meio que as envolve. É exemplo dessas interações a saída que fizemos no desfile de carnaval (Creche) e a ida à biblioteca (Creche), saídas nas quais tive oportunidade de observar a mobilidade destas crianças ao deslocarem-se pelas ruas e como usavam o seu corpo para se expressar e comunicar com o mundo, percebendo que a maioria das crianças têm poucas experiências a este nível, tendo grande curiosidade pelo que as rodeia, olhando para o chão enquanto caminham, observando até os seus próprios passos.

No J.I as oportunidades de saída surgiam semanalmente, aquando da saída para despejar a reciclagem, na qual se proporcionou às crianças que conhecessem diferentes pontos de reciclagem, que observassem os caminhos e em saídas seguintes descrevessem o caminho que teríamos de percorrer e sempre que tivéssemos oportunidade as crianças poderiam ficar a brincar um pouco pelos jardins que tivessem próximos. Também a ida à mercearia, à biblioteca e ao Jardim Infantil foram saídas que, principalmente esta última, despertaram grande interesse a este grupo e que veio comprovar a grande necessidade que as crianças têm deste tipo de experiências.

4.2 – O trabalho por projetos

O trabalho por projetos fundamenta-se numa abordagem que se refere à forma do ensino e da aprendizagem, assim como, ao conteúdo do que está a ser ensinado e aprendido, dando um grande enfoque à participação das crianças na procura dos conhecimentos. Isto é, o Educador/Professor que se rege por esta abordagem incentiva as crianças a interagir com o mundo que as rodeia (pessoas, objetos e ambientes) para que, por si próprias, encontrem enfoques de estudo, surgindo desse modo os mais variados projetos.

Um projeto é pois um estudo mais aprofundado de um determinado tópico que uma ou mais crianças desenvolvem, ou seja, “Consiste na exploração de um tópico ou tema, como «ir para o hospital», «construir uma casa» ou «o autocarro que nos traz até à escola». O trabalho num projeto poderá prolongar-se por um período de dias ou semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico.” (Katz & Chard, 1997, p. 3)

Partindo assim deste pressuposto entende-se que ao incluir-se o trabalho de projeto no currículo da Educação Pré-escolar está a promover-se nas crianças o seu desenvolvimento a todos os níveis, tendo assim a abordagem de projeto como objetivos centrais “Cultivar a vida da mente da criança mais nova.”, “Estimular as capacidades emergentes e ajudar as crianças a dominá-las.”, contribuir para que “os adultos e crianças compreendam que a escola é vida. As experiências escolares da criança são experiências da vida real e do dia-a-dia.”, “Que as crianças sintam a classe como sendo uma comunidade.”, e “Que os professores considerem o seu trabalho como um desafio”. (Katz & Chard, 1997, págs. 6 - 13)

Um trabalho de projeto pode ser de diferentes tipos, podem ir desde investigação, a construções ou ao jogo dramático. Qualquer que seja o tipo de projeto passa por diferentes fases de desenvolvimento, identificando Lilian Katz e Chard no seu livro “A Abordagem de Projeto na Educação de Infância” três fases distintas, nomeando-as da seguinte forma, **Fase I – Planeamento e Arranque**, **Fase II – Desenvolvimento do Projeto** e **Fase III – Reflexões e Conclusões**.

Na fase de planeamento e arranque do projeto, que pode partir de uma ou mais crianças que mostram interesse por algo, existe uma partilha de informações entre as crianças participantes de modo a compreenderem que ideias e conceções têm sobre aquele tópico, é planificado como é que se vai fazer, o que é necessário para o desenvolvimento do projeto, quem faz o quê e quando, ou seja, Educador e crianças constroem planos que servirão de base para as investigações e processos que constituirão o seu trabalho de projeto, ou seja, levantam-se questões iniciais, propostas de forma a dar resposta a essas questões, ideias de construções,

formas de obter os materiais necessários, lançamento de propostas de saídas, visitas, etc. Nesta primeira fase é fulcral o apoio do Educador, sendo este um mediador do discurso e das propostas, de forma a organizar-se da melhor forma o projeto, isto é, “(...) o professor incentiva as crianças a falar sobre o tópico, a brincar e a descrever a sua compreensão atual de outras formas. O professor funciona como uma fonte de conselhos e sugestões.” (Katz, 1997, p. 172)

Segue-se depois a fase de desenvolvimento do projeto sendo aqui a ação direta, podendo ainda surgir questões e planear-se o seu desenvolvimento. O papel do Educador, nesta fase, é essencialmente o de incentivar as crianças a que utilizem as suas capacidades de observação, comunicação, desenho, pintura, leitura, escrita, cálculo...de forma autónoma, enriquecendo os seus conhecimentos e desenvolverem o projeto sobre o tópico do seu interesse, podendo também o Educador fornecer materiais, levantar questões, lançar propostas sobre diferentes formas de representarem o que descobriram.

Numa terceira fase de um trabalho de projeto procede-se à avaliação/divulgação, fase em que as crianças podem apresentar aos outros o que fizeram, refletem sobre o aprendido ou desenvolvido sintetizando os saberes, ou seja, é o momento de concluir o projeto e refletir sobre os conhecimentos adquiridos, podendo nesta fase expor-se o trabalho desenvolvido nas paredes ou através de música, danças, livros, outras construções elaboradas, convidar familiares e/ou outros membros da instituição (colegas) para verem o seu trabalho e ficarem a conhecer o que estas crianças aprenderam e os processos que usaram no decurso do projeto. No caso de crianças mais novas (3/4 anos) é uma fase em que podem desenvolver o jogo simbólico com as construções desenvolvidas nos projetos, isto é, “A representação social e simbólica ajudam-nas a integrar a sua compreensão modificada e mais completa do mundo real” (Katz & Chard, 1997, p. 176)

Tendo por base esta metodologia de projeto desenvolvi com o grupo de J.I um projeto de construção o qual se denominou de “Transformar a casinha num castelo de príncipes e princesas”, partindo este do grande interesse que as crianças foram demonstrando por príncipes e princesas nas suas brincadeiras diárias e tendo esse tópico como base, desenvolveram pesquisas e construções de vários objetos que deflagrou na transformação da Área da Casinha e Faz-de-conta em Área do castelo, tendo sido desenvolvido conforme se pode observar no design do projeto a consultar no Anexo 21 – Design do Projeto, e que explicarei de seguida.

Descrição das fases de desenvolvimento do projeto

Fase I – Planeamento e Arranque

- Definição do problema:

Como referido no design do projeto, este foi um projeto que surgiu pelo grande interesse que as crianças mostraram por brincar aos príncipes e às princesas, por construir castelos, ver livros de histórias e filmes dessa temática e ao dialogar em grande grupo sobre as suas experiências de brincadeira questionei o grupo se queriam saber mais sobre as princesas e os príncipes o que rapidamente responderam afirmativamente, questionando-os também sobre o que já sabiam e como poderíamos saber mais, tendo sido assim este diálogo o ponto de partida para o início de um projeto que no momento inicial esteve um pouco mais direcionado para um trabalho de investigação.

Após demonstrado o interesse em saber mais sobre princesas e príncipes e ter surgido a ideia de procurar informação em livros na biblioteca fizemos assim a nossa saída à biblioteca para procura de livros sobre este tópico.

Desta visita é que surge mesmo o problema do projeto, pois os livros pelos quais as crianças mais se interessaram foram livros de diferentes objetos que os príncipes e princesas usam, tais como, coroas, tiaras, vestidos, sapatos e cintos, bem como alguns livros com imagens de castelos. Em diálogo com o grupo sobre os livros encontrados percebi assim que o que as crianças queriam mesmo era construir os diferentes objetos e um castelo, levantando-lhes eu a questão “Querem construir um castelo, é isso?”, definindo o projeto as crianças foram dizendo, “Sim”, “Na casinha”, “E as coroas”, “E os vestidos”... tendo então eu redefinido assim o projeto “Então querem transformar a casinha num castelo de príncipes e princesas? É?”, ao que em uníssono responderam “Sim”, ficando assim bem decidido aquilo que queriam fazer.

- Planificação e lançamento do trabalho:

No dia 19 de Abril, após a visita à biblioteca, procedemos então ao planeamento do projeto através da escrita de um registo de “Como surgiu o projeto?”, “O que sabemos?”, “O que queremos saber?”, “Como vamos saber?”, “O que queremos fazer?” e “Quem participa no projeto?”. Fui eu que fiz este registo tendo em conta os diálogos que já tínhamos tido sobre o tópico, questionando-os sobre o que queriam fazer (estando as crianças a consultar os livros iam dizendo-me o que queriam) e depois no momento de dividir as crianças do grupo pelas várias tarefas do projeto tive também de intervir para que todas pudessem participar e não fizessem

todas o mesmo, pois queriam fazer todas tudo e então tive de ser eu a dividi-las pelas diferentes tarefas (construir o castelo, fazer os vestidos, as coroas e tiaras, os sapatos e os cintos).

Depois deste registo feito questionei as crianças “Então e do que é que precisamos para fazer estes objetos?”, tendo sido um pouco difícil para as crianças responderem-me a esta questão prossegui com o diálogo dizendo-lhes que tínhamos de procurar os materiais para fazermos o castelo, os vestidos, etc., indo assim com um pequeno grupo até à arrecadação do colégio para procurarmos alguns materiais que pudéssemos usar nas várias construções, encontrando-se nesse local um Biombo (o qual usaríamos para o castelo), vários tecidos, caixas de papelão, reunindo-se assim já alguns materiais para podermos dar início ao projeto.

Fase II – Desenvolvimento do Projeto

Esta fase teve início no dia 23 de Abril começando-se com um momento de pesquisa na internet sobre o tópico do projeto, mais propriamente sobre aquilo que as crianças demonstraram curiosidade em saber “Como eram as princesas, os príncipes e reis?”, “Como se penteavam as princesas?” e ver algumas imagens reais de castelos. “No trabalho de pequeno grupo no computador ficou a C., o M. e o G. que incentivados por mim pesquisaram algumas imagens de castelos, princesas e reis, escrevendo essas palavras no computador e escolhendo as imagens que mais lhes interessavam, sendo que depois eu as copiava e colava no word para posterior impressão.” (Reflexão de 23 a 27 de Abril).

Para finalizarmos esta manhã de pesquisa após o momento de revisão do trabalho feito tivemos um momento de escuta de uma história, a qual requisitámos na visita à biblioteca, que foi a história “O novo fato do rei”, que mesmo não sendo propriamente um momento planificado no projeto esteve interligado com este.

Na manhã do dia 26 de Abril demos início à construção do castelo que se prolongou por vários dias (sendo que íamos desenvolvendo outras tarefas do projeto em simultâneo), começando assim por reunir as crianças que no planeamento tinham ficado encarregues dessa construção, ou seja, os rapazes do grupo, que nesse dia eram o G., o R., o Max. e o Mak.. Disse-lhes que iríamos começar a construir o castelo usando o biombo, mas que tínhamos de o forrar com cartão para ficar mais resistente e depois é que o decoraríamos com as caixas de papelão que também encontrámos na arrecadação.

A participação das crianças no início da construção do castelo foi numa primeira etapa espalhar cola branca por toda a superfície do biombo, o que fizeram de forma interessada e

conseguiram trabalhar em cooperação uns com os outros, partilhando o frasco da cola e o espaço, estando concentrados, mostrando iniciativa, por exemplo quando diziam, “Mais cola” (Max.), sendo que iam abandonando a construção à medida que o desejassem dando lugar a outras crianças que também quiseram participar nesta, como foi o caso da S., da L. e da An. que estiveram também bastante entusiasmadas com o facto de estarem a construir o castelo.

Após toda a superfície estar coberta com cola colocou-se cartão sobre essa, cartão esse que o Rui esteve a cortar para fazer no topo do castelo as quinas deste e depois a forragem com as caixas de papelão foi desenvolvida pelos adultos (eu e Ed. Dora), pois teve de ser com um agrafador para madeira, tendo ainda dado a oportunidade de algumas crianças experimentarem agrafar com a minha ajuda. Depois de forrado o castelo com as caixas as crianças em diferentes dias estiveram a unir as várias caixas usando para tal papel crepe e cola branca, sendo a fase final da construção do castelo a sua pintura.

Nessa pintura participaram várias crianças, indo dando o lugar umas às outras conforme os seus interesses, tendo o castelo sido pintado pelo M., pela M^a L., A., G., D., Max., Ma. e a Car. M. Em baixo seguem algumas imagens das diferentes fases de construção do castelo.



Figura 35 – Construção do castelo - R., MaK., Max. e G., bastante concentrados na sua tarefa de espalhar cola por toda a superfície de papel do biombo. É visível a forma como manipulam com destreza o pincel, efetuando a pinça para segurá-lo e fazendo movê-lo com movimentos tanto da mão como do membro superior (motricidade fina).



Figura 36 – Construção do castelo (2) - O R. quis experimentar a cortar o cartão para fazer as quinas do castelo, estando nesta imagem a observar um livro que tem uma ilustração de um castelo (que ele foi buscar logo no início da construção) para ver como iria fazer as quinas no nosso castelo.



Figura 37 – Pintura do castelo - M^a L. à esquerda pintando o castelo e dizendo “Eu estou a pintar devagarinho para pintar aqui no canto”, mostrando o conhecimento da necessidade de se pintar de maneira diferente conforme o sítio que se pinta para que fique bem pintado.

A construção dos vestidos teve início no dia 27 de Abril começando-se pela elaboração de um molde em papel tendo como base as medidas de uma das crianças, que o pequeno grupo que teve a trabalhar nesse dia fez, ou seja, tiraram as medidas a uma das crianças e com a minha ajuda desenhámos o molde dos vestidos que posteriormente (noutro dia) copiaram para os tecidos, procedendo-se depois à sua costura (tarefa maioritariamente desenvolvida por mim), seguindo-se depois a fase da decoração dos vestidos elaborados. Para além dos vestidos que fizemos na totalidade, também arranjámos outros da área do faz-de-conta nos quais colocámos alguns adereços tornando-os mais apelativos (decoração de outros vestidos já feitos). Seguem-se algumas fotografias onde se pode observar a elaboração destes vestidos.



Figura 38 – Medição para elaboração dos vestidos - A M^a L. a marcar na corda a altura da So., percebendo que a altura se referia ao tamanho que vai desde a cabeça até aos pés. Pudemos ver como a M^a L. estava envolvida na sua tarefa, concentrando-se e procedendo à marcação de forma autónoma.



Figura 39 – Recorte do molde para os vestidos - Nesta fotografia temos, da esquerda para a direita, a D., a I. que recortavam o molde conseguindo seguir o desenho feito e partilhavam o espaço de trabalho sem quaisquer conflitos, e também a M^a L. que observava as suas colegas esperando calmamente a sua oportunidade de recortar.



Figura 40 – Costura dos vestidos - A I. quis experimentar a coser e eu apoiando-a deixei que ela tentasse, o que acabou por conseguir e sentir-se satisfeita com a oportunidade que teve, pois inicialmente tinha medo de pegar na agulha, pois “Isso pica” (I.), mas com o meu incentivo e ajuda esse medo diminuiu e ficou contente com o ter experimentado, “Eu cosi o vestido!” (I. no tempo de revisão).



Figura 41 – Partilha do trabalho elaborado (vestidos) - Outro dos vestidos produzidos, que a S. e a Ma. mostravam ao grupo num dos momentos de revisão, sendo deste modo uma forma de as crianças mostrarem e dialogarem sobre o que já fizeram do projeto.

Prosseguindo com o desenvolvimento do projeto algumas crianças participaram na construção das coroas, que teve início no dia 30 de Abril. Para esta construção eu propus ao grupo que fizessemos pasta de papel para forrar o molde das coroas (que algumas recortaram) e depois de seca a pasta poderia ser pintada, proposta esta que as crianças consentiram e assim fizeram. Podemos ver de seguida algumas imagens ilustrativas da construção das coroas.



Figura 42 – Construção das coroas - a Car. (à esquerda) e a S. (à Direita) recortaram o molde onde seguidamente colariam a pasta de papel. Nesta atividade de recorte é visível a sua destreza a nível da motricidade fina, conseguindo manusear a tesoura na direção da linha e recortar assim todo o molde.



Figura 43 – Elaboração de pasta de papel - Após várias crianças terem rasgado papel de jornal e amolecido com água algumas dessas crianças, como a A. a Car M. e a An., presentes nesta imagem da esquerda para a direita, estiveram a amassar bem envolvendo o papel em cola branca o que fizeram com grande energia e envolvimento, como se observa.



Figura 44 – Construção das coroas (2) - A C. e a S. depois da pasta pronta estiveram então a fazer a coroa utilizando o molde recortado como base.

Outra das construções desenvolvidas no projeto foi a elaboração de cintos, na qual participou a Car. M., a Car. N. e o M., cada um fez um cinto diferente, tendo a base escolhida sido a mesma (papel esponja), mas a decoração foi diversa e com os materiais que escolheram (tecidos, tule, papel crepe, papel canelado). Estiveram os três entusiasmados com a construção, ficando muito satisfeitos com o resultado “Está giro não está?” (Car. M.), “Vou mostrar à Dora (Ed.)” (Car. M.). De seguida algumas imagens desta construção.



Figura 45 – Elaboração dos cintos - A Car. M. a colar os laços no cinto, sendo ela que por livre iniciativa escolheu o tule para a base do cinto e os laços para o decorar.



Figura 46 – Decoração dos cintos - A Car. N. rasgava papel para depois fazer umas bolas com esse que usou para decorar o cinto que produziu. Mostra muita concentração no seu trabalho.

Para além destes objetos já descritos houve ainda mais uma construção que foi de grande interesse para as crianças que a desenvolveram, que foi a construção dos sapatos. Esta elaboração decorreu em duas manhãs (dia 7 e 8 de Maio), sendo desenvolvida por várias crianças que nos diferentes dias desejaram trabalhar no projeto (não tendo sido apenas elaborados pelas crianças nomeadas no plano do projeto – isto aconteceu sempre ao longo das diferentes construções).

Esta construção começou pelo desenho e recorte dos moldes dos sapatos, os quais eu depois coleí com cola quente (coleí a parte superior do sapato feita em papel esponja e outras de cartolina à sola do sapato feita de cartão). Depois da base do sapato construída as crianças procederam à sua decoração tendo ao seu dispor diversos materiais, tais como, tintas, pincéis, algodão, massas, purpurinas, que usaram de uma forma bastante criativa como se pode constatar em imagens que se seguem.



Figura 47 – Recorte do molde para os sapatos - L. e Car. M. muito envolvidas recortando os moldes para os sapatos, sendo visível a sua destreza manual nesta tarefa.



Figura 48 – Decoração dos sapatos - A. e I. decorando os sapatos demonstrando bastante criatividade e concentração na atividade.

Fase III – Reflexões e Conclusões (fase de divulgação/socialização)

Após terminadas as diversas construções planeadas no projeto, chegou o momento de finalizar o trabalho desenvolvido, ou seja, o momento de poderem brincar na sua nova área “A área do castelo”. Para inaugurar esta área as crianças em conjunto comigo decidiram que gostavam de mostrar as suas produções aos colegas das outras salas, partilhando desse modo o que foram desenvolvendo no decurso do projeto, o que descobriram e como o fizeram, ou seja, em conjunto pensámos qual seria a melhor forma de expor o trabalho deste projeto às outras crianças e decidimos fazer um baile na nova Área, tendo as crianças para tal apresentação elaborado os convites para o baile no castelo entregando-os posteriormente às várias salas da instituição (Berçário, sala de creche e de J.I (5anos)).

Para a elaboração do convite questionei-os se gostariam de utilizar o computador para o fazer, ao que as crianças acederam com entusiasmos e assim o fizeram três das crianças. Escreveram o convite e com a minha ajuda juntaram a este algumas imagens elucidativas do que se pretendia com o convite, uma imagem da área do castelo e de algumas crianças vestidas com os acessórios que produziram. Além da escrita do convite e posterior entrega às salas, procedemos também à decoração da sala para o baile, proposta que fiz ao grupo, tendo sido feita

para essa decoração algumas bandeiras através da técnica de pintura com palhinhas (proposta feita por mim ao grupo).

Em diálogo com as crianças sobre como gostariam de fazer no baile para os colegas também decidimos fazer biscoitos e salame para oferecer aos convidados nos dias dos bailes (existiram dois bailes – um com as crianças mais novas (do berçário e creche) e outro com as mais velhas (sala do J.I – 5 anos). De seguida algumas imagens dessas produções.

Confeção do salame (eu com um pequeno grupo e a Ed. Dora com outro pequeno grupo):



Figura 49 – Confeção de salame - A Car. N. retirando com a colher o chocolate para o salame, enquanto o M. observava o peso na balança, é nesta imagem muito visível a concentração das crianças para saberem quando chegava à pesagem esperada.



Figura 50 – Confeção de salame (2) - Nesta imagem temos a C. que misturava com energia as bolachas e o preparado do salame. O seu entusiasmo é observável pela sua expressão de contentamento, podendo também na imagem ver-se o seu colega R. que observava o seu trabalho muito atento esperando a sua vez de mexer.

Confeção dos biscoitos:



Figura 51 – Confeção de biscoitos - Nesta imagem podemos ver algumas crianças no seu momento de moldar a massa dos biscoitos de forma livre.

Estando todos os preparativos para os bailes de apresentação do projeto “Transformar a casinha num castelo de príncipes e princesas” ocorreram assim os bailes nos dias 17 de Maio (Baile com as salas do berçário e creche) e 18 de Maio (baile com a sala do J.I – 5 anos), para os quais as crianças deste grupo se vestiram a rigor usando os diversos objetos elaborados no projeto e envolvendo-se em momentos de grande interação social com as diferentes crianças, como podemos ver nas imagens que se seguem.



Figura 52 – Interação entre crianças de J.I e berçário - O R. muito afetuoso metendo conversa com um dos bebés do berçário. Foi algo que me despertou muito a atenção e que me fez perceber o quão importante é a interação das crianças de várias idades.



Figura 53 – Interação entre crianças de J.I e creche - Nesta imagem temos algumas crianças do J.I com outras da creche envolvendo-se em brincadeiras na área do castelo, estando muito envolvidas no seu jogo simbólico em interação com outras crianças.



Figura 54 – Festa de inauguração do castelo - No momento do banquete juntam-se à mesa as crianças das duas salas de J.I, comendo satisfeitas os biscoitos e salame que preparámos para a festa.



Figura 55 – Festa de inauguração do castelo (2) - I. e M^a L. dando início ao baile, envolvem-se com entusiasmo na sua dança a pares, movendo o seu corpo ao ritmo da música clássica.

Fazendo uma retrospectiva de todo o desenvolvimento do trabalho de projeto elaborado com este grupo de J.I, posso dizer que foi para mim um grande desafio pois seria o primeiro projeto que este grupo iria fazer e foi inicialmente um pouco complicado perceber como surgiria um projeto do seu interesse sem ser eu a “infiltrá-lo”. Depois de em observação ter-me apercebido de que as suas brincadeiras diárias e diálogos sobre as vivências estavam sempre muito ligadas às princesas e príncipes achei que seria de facto do interesse das crianças fazer algo ligado a essas suas brincadeiras e então fui eu um pouco que fui levantando as questões para lhes suscitar outros interesses sem ser o apenas brincar ao faz-de-conta como já o faziam naturalmente.

Penso que talvez tenha estado ao longo de todo o desenvolvimento do projeto um pouco a dirigir o curso deste, tentando com que as crianças não se desviassem dos objetivos iniciais que delineámos, do que realmente tínhamos visto que queriam fazer e estive sempre muito presente em todas as construções do projeto, colocando material à sua disposição, questionando-os sobre como o poderiam utilizar, tentando que por iniciativa das crianças encontrassem as suas estratégias para elaboração dos objetos, mas de facto tive de intervir bastante neste dar pistas e ideias para as construções e penso que a falta de iniciativa e expressão de interesse que o grupo demonstra tem muito a ver com o facto de não trabalharem muito por projetos, mas sim mais por temas.

Para mim essa foi mesmo a maior dificuldade, a de serem as crianças a darem ideias, a construírem o seu próprio conhecimento, mas no entanto fui-me apercebendo do quão significativo este projeto estava a ser para o grupo e como eles o sentiam como “Seu”, pois as crianças falavam das suas construções, do que tinham feito e do que faltava, foram tomando consciência de que tudo tinha um fio condutor e um objetivo final (Área do Castelo), tendo cada vez mais vontade de trabalhar no projeto para alcançar esse objetivo e no final de tudo construído ficaram muito satisfeitas com o resultado, esperando ansiosamente para o apresentarem aos seus colegas, o que fizeram com grande entusiasmo demonstrando que de facto foi um projeto de grande interesse para todo o grupo, que contribuiu para o enriquecimento da sala e para novas explorações.

Na minha opinião, este projeto foi talvez um ponto de partida para estas crianças terem mais voz no seu processo de aprendizagem, tendo eu tentado sempre que elas fossem o centro do projeto.

Conclusão

Terminando a construção deste relatório de estágio é pois o momento de fazer uma retrospectiva de todo o meu percurso e do trabalho desenvolvido. Começo desde já por agradecer a disponibilidade das Educadoras Maria João Cordeiro, Ana Rita Graciano e Dora Neves por me receberem nas suas salas, o que fizeram sempre de braços abertos e estando dispostas a ajudar-me quando necessitasse. Foi para mim uma experiência muito gratificante intervir numa sala heterogénea ao nível da creche e ter também encontrando um grupo tão desafiante no jardim-de-infância que me proporcionaram, cada um à sua maneira, diferentes aprendizagens que foram essenciais para me ir construindo como profissional de educação.

Para mim foi muito importante ter estado inicialmente, na PES I, a observar o trabalho destas educadoras e também as crianças para depois poder intervir junto delas, planificando diariamente, tentando sempre ir de encontro aos interesses e necessidades das crianças, podendo intervir ativamente na construção das suas aprendizagens e contribuir para o seu desenvolvimento a vários níveis, podendo a longo prazo ir observando as suas evoluções e conquistas e participar assim nesse seu processo de crescimento físico e intelectual. Sendo depois da, mesma importância, refletir criticamente sobre o observado e sobre as intervenções junto dos grupos de forma a expor as minhas dificuldades, as aprendizagens, aprofundando os meus conhecimentos e também projetando a minha ação futura.

Para a construção da minha prática, que dei a conhecer neste relatório, foi fundamental investigar e analisar, conhecer diferentes instrumentos de avaliação, currículos, assim como os projetos (Projetos Educativo de Instituição e Projetos Pedagógicos de Sala), que se tornaram uma base para a minha ação junto das crianças.

Foi também para mim essencial na intervenção com o grupo de J.I ter regulado a minha ação apoiando-me num modelo curricular (High/Scope), o que inicialmente não senti necessidade, mas que com o passar dos dias comecei a perceber que de facto é muito importante que tenhamos um modelo que nos ajude a organizar as nossas práticas e que nos faça entender realmente quais são os princípios que regulam a nossa ação como educadores.

Posso dizer que foi muito enriquecedor ter desenvolvido a investigação sobre a qualidade dos espaços e materiais das salas através da ITERS e da ECERS-R, pois permitiram-me ter outra visão sobre esses espaços e compreender melhor como devem de estar organizados e o que poderia eu fazer para contribuir para essa qualidade.

Fazendo uma reflexão final sobre os grandes enfoques da minha prática posso dizer que, no que respeita ao trabalho desenvolvido a nível da expressão motora, entendendo esta como a forma como as crianças se relacionam consigo e com o mundo em que vivem, foi para mim uma ação muito enriquecedora e que me deixou muito satisfeita com a minha intervenção, tanto na Creche como no J.I, pois pelos feedbacks que fui tendo no decurso das atividades, pelas capacidades que fui observando estarem a ser desenvolvidas e pela alegria que as crianças expressavam ao terem essas oportunidades de exploração motora, percebi que o meu trabalho teve um impacto positivo na vida destas crianças e que contribuiu para que o seu dia-a-dia fosse cada vez mais ativo.

Relativamente ao outro enfoque, o trabalho por projetos, foi para mim um desafio com que me deparei nesta prática na PES, o ter de desenvolver um projeto com o grupo de J.I, seguindo a metodologia de projeto, o que foi mesmo um trabalho muito motivador para mim, pois tanto para mim como para o grupo foi a primeira vez que desenvolvemos um trabalho de projeto e pude perceber que foi sem dúvida um trabalho sobre o qual o grupo se debruçou com grande entusiasmo e satisfação pois era algo que partiu do seu interesse e as crianças foram gradualmente sentido o projeto como seu, sendo isso para mim muito gratificante, pois consegui que o grupo fosse tendo cada vez mais gosto pelo seu projeto e que fossem participantes ativos nesse.

A meu ver, refletindo sobre o meu trabalho desenvolvido neste estágio, posso dizer que correu bastante bem e que penso ter atingindo os objetivos delineados para a PES, conseguindo agora observar ainda com mais pormenor e rigor as particularidades desta profissão, refletindo posteriormente sobre elas de forma crítica e projetando-me na ação, compreendo ainda melhor o quão importante são os ambientes educativos para o desenvolvimento das crianças e como as necessidades e interesses dessas são a base para o planeamento.

Analisando concretamente a minha intervenção a nível das várias dimensões do perfil de competências profissionais, posso dizer que, no que respeita à dimensão profissional, social e ética fui sempre assídua e pontual, assumindo os meus compromissos, revelando uma postura ética e deontológica no quadro da profissionalidade do educador de infância. Manifestei estabilidade emocional nas mais diversas situações, transmitindo às crianças segurança e afeto, estabelecendo com crianças e adultos uma relação muito positiva. Respeitei sempre as crianças independentemente das suas diferenças, valorizando-as de igual modo.

Relativamente à dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, em ambos os contextos (Creche e J.I), utilizei sempre os materiais existentes como recurso para o

desenvolvimento curricular, potenciando a organização dos espaços, tendo contribuído com a minha ação para o enriquecimento destes. A nível da organização do tempo, intervi de forma a criar uma rotina estável e flexível que permitisse às crianças ter uma variedade de momentos durante o dia (tempo de grande grupo, trabalho em pequenos grupos, trabalho autónomo, momentos de rotinas e tempos de recreio). Posso dizer que tentei sempre envolver as crianças na organização dos contextos, adequando a organização às faixas etárias, fundando-me no diálogo e contribuindo para que as crianças fossem intervindo democraticamente nas decisões. Penso que sempre criei as condições de segurança necessárias e acompanhei as crianças de modo a proporcionar-lhes bem-estar.

Ao longo da minha ação observei bastante as crianças e escutei-as de forma a recolher indicadores dos seus interesses e necessidades sendo estes fundamentais para a elaboração de planificações e desenvolvimento de atividades, tentando sempre que as atividades propostas fossem adequadas aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem das crianças destas faixas etárias, ou seja, integrando nas planificações os conhecimentos e competências das crianças. Penso que planifiquei atividades que serviram objetivos abrangentes e transversais, proporcionando às crianças aprendizagens nos vários domínios curriculares. Numa perspetiva formativa, avaliei a minha intervenção, o ambiente, os processos educativos e o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, sendo essa avaliação uma base para melhoramento da ação.

A nível da integração do currículo, penso que mobilizei de forma adequada os conhecimentos e competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo, concretizando atividades adequadas a estas faixas etárias, proporcionando-lhes experiências de aprendizagem diversificadas e significativas.

Na minha ação com as crianças implementei estratégias fundadas no princípio da diferenciação pedagógica, apoiando e reforçando as suas competências, respeitando os seus ritmos próprios, assumindo assim as crianças como semelhantes e como seres ativos no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Penso que consegui gerir de forma equilibrada a atenção dada a cada uma das crianças, tentando animar os vários espaços e propostas de atividade, potenciando a dimensão lúdica enquanto característica fundamental da infância, percebendo o jogo e o brincar como atividades fulcrais para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

No que diz respeito à dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, posso dizer que colaborei com os vários intervenientes no processo educativo, desenvolvendo

com eles uma relação de respeito, tendo manifestado uma capacidade relacional, de comunicação e reflexão sobre o trabalho com os vários membros da equipa educativa. Tive conhecimento do projeto educativo, assim como do projeto pedagógico, sendo estes um suporte para guiar a minha ação junto destes grupos e neste contexto.

A nível da dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, na minha opinião, potencieei a parceria de formação, agindo de forma cooperada. Na minha ação procurei mobilizar os recursos necessários ao desenvolvimento do meu processo formativo, tendo consciência das minhas necessidades e dificuldades. Sustentei a minha ação em processos investigativos, refletindo sobre as minhas práticas, apoiando-me nas vivências e fundamentando as minhas práticas com a teoria, de forma a projetar a minha ação e melhorá-la. Penso que revelo competências de diálogo e de autocrítica sobre o meu processo de formação, integrando diferentes perspetivas e contributos.

Com esta experiência aprendi muito, tendo desenvolvido bastante a minha capacidade relacional e de comunicação tanto com crianças como com os adultos envolvidos, percebendo acima de tudo como a teoria e a prática são fundamentais para uma ação educativa adequada e que é através do aprofundamento da teoria e da experiência na prática que me construirei como educadora, sendo essa construção um processo contínuo ao longo da vida.

A construção deste relatório, após desenvolvida toda a prática, foi um trabalho de grande interesse, no qual procurei sintetizar de forma coerente todo o meu percurso da prática de ensino supervisionada, para que compreendessem como se processou a minha ação educativa nos estágios em Creche e J.I ao longo deste mestrado e quais os enfoques da minha prática. Foi de facto mais um trabalho que me fez reviver e refletir todo o meu processo de ensino e aprendizagem.

Bibliografia

- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e Organização de dados*, Textos de apoio para Educadores e Professores. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Harms, Clifford & Cyer (2008). *ECERS-R : Escala Avaliação do Ambiente em Educação de Infância*.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mendes, N. & Fonseca, V. (1982). *Escola. Escola, Quem és tu?: Perspetivas psicomotoras do desenvolvimento humano*. (3ª Edição). Lisboa: Editorial Notícias.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Mem Martins: Departamento de Educação Básica – Núcleo da Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Neto, C. (1995). *Motricidade e Jogo na Infância*; Editorial Sprint; Rio de Janeiro;
- Neto, C. (1997a). *Enciclopédia de Educação Infantil: Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar*. Nova Presença. Volume I.
- Neto, C. (1997b). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições FHM – Universidade Técnica de Lisboa.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. (8ª Edição). Lisboa: Mc Graw Hill.
- Pinto, A. & Silva, T. (1994). *INFANT/ TODDLER ENVIRONMENT RATING SCALE - Escala de Avaliação do Ambiente de Creche*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*, Textos de apoio para Educadores e Professores. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Spodek, B. e Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul.

Spodek, B. (org.) (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

Bibliografia Legislativa

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto

Lei Quadro da Educação Pré-Escolar – Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro

ANEXOS

